

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CATHIE GARAND

PROPOSITION D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE METTANT EN SCÈNE LE
DÉBAT INTERPRÉTATIF POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA
COMPÉTENCE EN LECTURE LITTÉRAIRE AU COLLÉGIAL

AOÛT 2009

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*Ça fait du bruit, une pensée, et le
goût de lire est un héritage
du besoin de dire.*
- Daniel Pennac (2007)
Chagrin d'école

Je tiens de tout cœur à remercier ma directrice de maîtrise, Noëlle Sorin, pour ses encouragements, sa confiance et sa bonne humeur.

Mes proches m'ont aussi écoutée et soutenue tout au long de ce projet. Je pense particulièrement à ma mère qui a toujours cru en la littérature... et en moi.

Étienne, je suis heureuse que tu aies assisté à ce premier accouchement.

Table des matières

INTRODUCTION	6
CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE	12
1.1 LE CONTEXTE COLLÉGIAL AU QUÉBEC	13
1.1.1 L'enseignement de la littérature au collégial	14
1.1.2 L'institution scolaire, la lecture et la culture	18
1.1.3 La lecture des jeunes, une lecture scolaire	20
1.1.4 La culture générale des élèves du collégial	21
1.1.5 L'approche par compétences	23
1.2 LA LECTURE MÉTHODIQUE	26
1.3 QUELQUES AVANCÉES PROMETTEUSES	27
1.4 PROBLÈME ET QUESTIONS DE RECHERCHE	29
1.5 LA PERTINENCE ET LES RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	31
1.5.1 Pertinence scientifique	31
1.5.2 Pertinence socioéducative	32
CHAPITRE 2 – LE CADRE DE RÉFÉRENCE	34
2.1 LES THÉORIES DE LA RÉCEPTION	36
2.1.1 L'esthétique de Jauss	36
2.1.2 Le lecteur implicite d'Iser	38
2.1.3 La coopération interprétative de Eco	40
2.2 LA LECTURE LITTÉRAIRE	42
2.2.1 La lecture comme jeu de Picard	43
2.2.2 La lecture littéraire, un va-et-vient dialectique	46
2.2.3 La lecture subjective	50
2.3 LES OUTILS DIDACTIQUES	55
2.3.1 Le débat interprétatif	56
2.3.2 Les traces de lecture	65
2.3.2.1 Les annotations	65
2.3.2.2 Le journal de lecture	66
2.3.2.3 L'anthologie	68
2.3.3 Le comité de lecture	70
2.4 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	74
2.4.1 Objectif général	74
2.4.2 Objectifs spécifiques	74
CHAPITRE 3 – LA DÉMARCHÉ MÉTHODOLOGIQUE	76
3.1 TYPE DE RECHERCHE	78
3.2 CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ	82
3.3 ÉCHANTILLONNAGE	84

3.4 COLLECTE DES COMMENTAIRES CRITIQUES	85
3.5 TRAITEMENT ET ANALYSE	86
3.6 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	87
3.6.1 Données recueillies auprès des didacticiens.....	88
3.6.2 Données recueillies auprès des enseignants	90
3.6.3 Suggestions intéressantes.....	92
CHAPITRE 4 – LE DISPOSITIF DIDACTIQUE.....	95
4.1 ENVIRONNEMENT DIDACTIQUE	99
4.1.1 Choix de l'oeuvre.....	99
4.1.2 Outils didactiques suggérés	101
4.1.2.1 Journal de lecture.....	102
4.1.2.2 Annotations	104
4.1.2.3 Comités de lecture	105
4.2 LECTURE DU ROMAN.....	105
4.2.1 Lecture des premières pages.....	105
4.2.2 Investissements du lecteur.....	106
4.2.2.1 Investissement affectif.....	107
4.2.2.2 Investissement mémoriel	108
4.2.2.3 Investissement cognitif.....	108
4.2.3 Au fil de la lecture.....	110
4.2.3.1 Annotations	111
4.2.3.2 Thèmes	111
4.2.3.3 Impressions de lecture	113
4.2.3.4 Anticipations.....	119
4.3 DÉBAT INTERPRÉTATIF.....	121
4.3.1 Lecture subjective	122
4.3.2 Motivations des personnages.....	123
4.3.3 Portée de l'œuvre.....	124
CONCLUSION.....	127
RÉFÉRENCES.....	132
ANNEXES.....	139
ANNEXE A.....	140
ANNEXE B.....	158
ANNEXE C.....	160

Introduction

La lecture, source de bonheur et de culture pour plusieurs, peut aussi être la bête noire de nombreux autres. Bien que les réformes du système d'éducation québécois aient amené une plus grande ouverture et une valorisation de la culture, la lecture demeure mal-aimée par beaucoup d'élèves. Lors de leur arrivée au collégial, les élèves sont confrontés à la lecture d'œuvres intégrales plus ou moins contemporaines, mais assurément exigeantes. L'acte de lecture devient alors une corvée parmi d'autres, un devoir tout ce qu'il y a de plus scolaire. La problématique n'est pas récente, elle préoccupe les chercheurs en didactique du français depuis des dizaines d'années, et aussi l'État québécois.

Les professionnels des différents ordres d'enseignement sont aux premières loges pour constater les difficultés rencontrées par leurs jeunes lecteurs. Par ailleurs, ils sont pointés du doigt à chaque critique récurrente à propos de la langue et de la culture des élèves. Suite aux réformes de la fin des années 60, tous ont accès à une éducation de qualité, et tous peuvent critiquer cette formation afin de l'améliorer. L'enseignement s'est ouvert, démocratisé, tout en cherchant les moyens de se rapprocher de ses élèves. Toutefois, une prise de conscience s'avère nécessaire : beaucoup d'élèves avouent n'avoir guère apprécié leurs expériences de lecture, qu'ils comptent sur les doigts de la main. En effet, si certaines lectures sont ardues même pour un jeune élève enthousiaste, qu'en est-il de ceux qui n'ont aucun goût pour l'activité ? Comment intervenir dans le processus de lecture de tous ces jeunes lecteurs tout en contribuant à développer chez eux le goût de la lecture ?

Des recherches plus ou moins récentes menées par des chercheurs en didactique du français nous permettent de prendre conscience du développement des théories de la lecture. Ces avancées contribuent à fournir au milieu éducatif des réflexions, mais aussi des outils validés proposant de nouvelles manières d'envisager la lecture d'œuvres littéraires dans un contexte scolaire. En tant que jeune enseignante, nous avons été fort étonnée de nos découvertes lorsque nous avons pris le rôle d'étudiante chercheuse. Les spécialistes étayaient des opinions plurielles, argumentées, et présentent des outils didactiques diversifiés susceptibles de joindre le plus réticent des élèves en matière de lecture. Nous avons entrepris ce mémoire de maîtrise en souhaitant répondre à nos préoccupations concernant la lecture au collégial et les outils didactiques disponibles.

Les conclusions d'études récentes convergent vers la lecture littéraire, qui encourage l'émergence d'une double posture de lecteur. Celui-ci est sollicité à la fois dans son rapport affectif à l'œuvre, dans les émotions, les élans qu'elle suppose et dans un rapport plus cognitif, plus distancié qui alimente un regard critique sur l'œuvre. La lecture littéraire représenterait l'équilibre qui doit sous-tendre la relation entre le lecteur et l'œuvre. Nous retrouvons cette satisfaction grâce à la richesse de l'acte de lecture lors de discussions avec d'autres enseignants, ou encore avec des amis lecteurs. De ces échanges sur nos lectures naît un partage d'expériences littéraires, mais aussi un nouveau point de vue, de nouvelles avenues inexplorées. Tant d'œuvres littéraires sont polysémiques, plurielles, ouvertes aux interprétations. Il arrive toujours de découvrir un détail qui nous avait échappé, ou parfois très bien repéré, mais analysé autrement.

Le contact avec soi-même est inhérent à l'acte de lecture, implicite, voire intime. Le contact avec l'autre permet de l'enrichir, de le rendre plus explicite, de parfaire l'interprétation qu'un lecteur tire d'une œuvre littéraire. Nous nous sommes donc intéressée à un moyen de créer des interactions entre les élèves. Les cercles littéraires, aussi appelés comités de lecture dans une autre variante, créent des contacts en petits groupes à l'intérieur de la classe, favorisant ainsi les échanges. Cette formule, bien documentée, a fait l'objet de plusieurs recherches dans les différents ordres d'enseignement. Nous avons plutôt concentré notre attention sur le débat interprétatif, un type de discussion de groupe qui privilégie le développement des interprétations. Cet outil est peu exploré dans les écrits didactiques, et encore moins pour le collégial. Nous croyons que le débat interprétatif cadre parfaitement dans les cours de littérature du collégial, car la diversité et la polysémie des œuvres à l'étude, de même que la maturité des élèves créent un espace d'échanges propices à l'approfondissement de ce rapport à l'œuvre dont nous parlions plus avant.

Pour toutes ces raisons, nous proposons un dispositif didactique menant au débat interprétatif. La construction de notre dispositif est fondée sur le développement de la compétence en lecture littéraire au collégial, approche choisie pour son actualité et ses assises théoriques éprouvées. La recherche actuelle en éducation conviant à différentes approches méthodologiques, nous avons voulu adhérer à un type de recherche répondant à nos préoccupations, celles de connaître les recherches en lecture littéraire, de découvrir des approches didactiques favorisant le développement d'un tel processus de lecture et

d'élaborer un dispositif didactique qui viserait le développement de la compétence en lecture littéraire au collégial. La recherche développement, méthodologie jeune encore mais de mieux en mieux documentée, nous est apparue propice à la réalisation de notre projet. Ce type de recherche, qui conduit à un modèle didactique, un dispositif ou une séquence, suit plusieurs étapes, allant d'une évaluation théorique et pratique en passant par des phases d'implantation de plus en plus généralisées. Pour un projet de maîtrise, nous avons pensé que l'étape d'évaluation serait suffisante. Nous avons ainsi recueilli les suggestions et commentaires constructifs des didacticiens et des enseignants du collégial que nous avons sollicités pour améliorer notre dispositif initial.

Notre propos se décline en quatre chapitres. Premièrement, notre problématique présente un aperçu du contexte collégial au Québec en traitant de l'enseignement de la littérature à ce niveau, du rôle de l'institution scolaire envers la culture et la lecture en général et celles des jeunes en particulier, pour s'ouvrir finalement sur l'approche par compétences. Ce cheminement nous a permis une réflexion sur la relation qu'entretiennent les jeunes avec la lecture, qu'elle soit méliorative ou péjorative. Des recherches actuelles, gage d'avancées prometteuses, nous ont confortée dans notre projet. La lecture des jeunes s'y voit observée sous différents aspects, de la place du lecteur dans son propre processus à sa présence en classe de français. Deuxièmement, dans notre cadre de référence, nous avons exploré les théories de la réception où le lecteur est spécialement pris en compte. Ces théories ont engendré tout un courant de recherches intéressées à la lecture littéraire, particulièrement probantes en didactique. Cet intérêt des didacticiens pour la lecture

littéraire et le lecteur a permis le développement de diverses approches pédagogiques comme le débat interprétatif ou le comité de lecture. De cette recension des écrits scientifiques est né un dispositif didactique visant le développement de la compétence en lecture littéraire chez des élèves du collégial. Notre troisième chapitre est réservé à la démarche méthodologique. Par souci de scientificité, notre dispositif a été soumis en lecture auprès de didacticiens du français et d'enseignants pour fins de validation. Les commentaires et les suggestions obtenus ont été traités et analysés en vue d'améliorer notre dispositif initial. Ce dispositif amélioré compose notre quatrième et dernier chapitre, aboutissement de la recherche. Notre dispositif didactique se trouve ainsi modelé par des visions théoriques et pratiques de l'enseignement de la littérature au collégial. En conclusion, nous rappelons la pertinence de notre mémoire, ancré dans les recherches actuelles en didactique de la littérature. Nous supposons aussi de possibles retombées, tant théoriques que pratiques, auprès de chercheurs en didactique. Finalement, nous traitons de l'impact souhaité dans le milieu de l'enseignement collégial puisqu'il a, après tout, inspiré notre projet.

Chapitre 1

La problématique

Socialement, la lecture est considérée comme source de culture personnelle et collective. Elle participe à la construction de l'être et, en retour, le lecteur lui confère un sens, une existence qui lui est propre. Chabanne (1998, p. 28) exprime ainsi ce lien d'interdépendance : « Elle commence avec lui, il la construit, dans le même temps qu'elle le construit comme sujet ». Les écrits de nombreux théoriciens de la lecture (Jauss, 1978 ; Iser, 1985 ; Eco, 1985) corroborent cette affirmation prouvant que le lecteur a sa place dans l'élaboration du sens d'une œuvre, et qu'il est même essentiel qu'il l'ait. Pour sa part, Langlade (2004b, p. 94) justifie ainsi l'existence du texte littéraire qui, « en fait, n'existe pas en dehors de la multiplicité des textes singuliers qu'il engendre ». Toutefois, si la lecture accepte le lecteur en son sein, le jeune lecteur est-il ouvert à occuper cet espace qui lui revient, et l'enseignant dispose-t-il des ressources didactiques adéquates pour favoriser cette rencontre ?

1.1 Le contexte collégial au Québec

Au début des années soixante, le système d'éducation québécois amorce un changement marquant. Le rapport Parent, publié entre 1963 et 1964, recommande de tenir compte de

quatre postulats lors de la refonte du système : le droit à l'éducation, la portée sociale de l'éducation, l'importance d'une éducation complétée et la nécessité d'éducateurs cultivés. Le rapport engendre plusieurs changements dont profite encore la société québécoise. Le ministère de l'Éducation est donc créé en 1964. Il remplace le comité d'instruction publique, organe fortement influencé par des instances religieuses, tant catholiques que protestantes. La scolarisation devient obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans et les enseignants reçoivent une formation plus riche, empreinte de culture. En outre, les universités se démocratisent, leur accès étant facilité. Finalement, les collèges d'enseignement général et professionnel² voient le jour en 1967, permettant d'évacuer les aspects onéreux et discriminants de l'éducation supérieure. Des formations préuniversitaires et techniques y sont offertes, lesquelles comprennent toutes des études en littérature et en philosophie, ce qui contribue à enrichir la société de citoyens cultivés et critiques. Tout élève ayant obtenu son diplôme d'études secondaires peut être admis au collégial. Depuis des dizaines d'années, les cégeps reflètent un système d'éducation équitable, propre au Québec, formant des citoyens instruits et aptes à vivre en démocratie.

1.1.1 L'enseignement de la littérature au collégial

Au collégial, la formation littéraire est générale, et non spécifique. La littérature sert surtout à l'enseignement de la langue puisque, actuellement, une grande partie de l'évaluation porte sur elle. Toutefois, l'ancien programme de français (1989-1992)

2 Désormais les cégeps.

privilegiait un enseignement par genres (poésie, théâtre, essai, roman). La littérature était ainsi cloisonnée selon la forme de l'œuvre. La réforme de l'enseignement collégial de 1993, arrivée après une période de questionnement très forte au Québec, annonçait le besoin de changement qui a mené au second référendum sur la souveraineté de 1995. À l'époque, des critiques encore contemporaines apparaissent, notamment celle de la pauvreté de la langue des élèves, et en particulier celle des finissants des collèges (Roy, 1999). L'idée d'un renouvellement du programme arrive en 1992, alors que le Conseil des collèges (organisme consultatif) entame une refonte en profondeur des programmes collégiaux. Ces travaux aboutissent à la modification de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel. Ces changements marquent l'arrivée de l'approche par compétences au collégial. Toutefois, si cette approche est appréciée du secteur technique, à l'époque, les enseignants, à la fois mal informés et mal préparés à cette innovation, se questionnent sur son application dans les cours de formation générale (littérature, philosophie). De plus, resurgit l'idée d'un examen de sortie permettant d'évaluer de manière uniforme les compétences des collégiens. En effet, cette préoccupation n'est pas nouvelle : « Un tel mode de sanction des études avait été abandonné avec la réforme de l'éducation dans les années 1960 » (Roy, 1999, p. 57). L'apparition d'une épreuve finale uniforme et le découpage en époques ne font pas que des heureux :

On essaie de dispenser en trois cours à peine une formation littéraire générale, qui inclut la connaissance des œuvres françaises du Moyen Âge jusqu'à nos jours et des littératures québécoise et francophone

contemporaines. Du reste, les professeurs s'en plaignent, qui avouent devoir sacrifier les contenus aux exercices préparatoires à l'examen ministériel (Roy, 1999, p. 61).

Le fait de découper en époques permet certes un croisement entre différents savoirs concernant les contextes sociohistoriques, les courants littéraires, les genres, les auteurs. Par contre, l'arrivée de l'épreuve uniforme de fin d'études (la dissertation critique) fait craindre à certains un retour à la rigidité du cours classique. La littérature redeviendrait un prétexte à l'écriture, à la formation de la pensée. L'accent mis sur l'anthologie marque aussi un délaissement de l'œuvre complète. Roy (1999, p. 66) accuse la réforme de prôner « l'uniformisation des habiletés techniques ». On aurait laissé de côté la motivation à la lecture pour ne se concentrer que sur des objectifs visant à rassurer l'opinion publique sur la compétence à écrire des collégiens. Somme toute, cette réforme naît de la polémique.

Depuis l'année scolaire 1994-1995, les règles de la réforme ont été assouplies. En effet, au lieu du découpage obligé des époques et des courants, les énoncés de la compétence de tous les ensembles sont plus ouverts :

- analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques (ensemble 1);
- expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques (ensemble 2);
- apprécier des textes de la littérature québécoise (ensemble 3).

Les intentions sont décloisonnées par le ministère de l'Éducation. L'enseignant peut choisir ou non d'enseigner les courants littéraires liés à des époques précises.

Malgré tous ces changements, une problématique demeure : devrait-on enseigner davantage la littérature québécoise? Pourquoi continuer à privilégier la littérature française alors que notre littérature a fait ses preuves depuis longtemps? Au début de l'année 2002, ce débat fait rage dans les pages du quotidien montréalais, *Le Devoir*. Il soulève les passions d'intervenants liés à la littérature de différentes manières (Louis Cornellier, enseignant de français au Cégep de Joliette; François Ricard, professeur de littérature à l'Université McGill; Pierre-Paul Roy, retraité; Andrée Ferretti, auteure, etc.). La question ne semble toujours pas résolue, puisque le programme collégial reste inchangé et que la problématique perdure. On en veut pour preuve, cette réflexion de Cornellier (2006, p. 16), non seulement enseignant de français au collégial, mais aussi un des acteurs des discussions de 2002:

Proust et Mallarmé, de même que Hegel et Kierkegaard, sont assurément de très grands auteurs, mais faire lire leurs œuvres, au collégial, n'aurait pour effet que de faire détester la littérature et la philosophie. Ces œuvres, il faut le dire, s'adressent à des lecteurs expérimentés chez qui le goût et l'habitude de la lecture sont assurés, ce qui n'est pas le cas pour la vaste majorité de nos étudiants. En ce sens, on ne sert ni nos élèves, qui souvent finiront par abandonner leur lecture avant la fin, ni ces grands auteurs, qui méritent mieux, en imposant ce genre de programme.

Un enseignement centré sur des œuvres plus contemporaines, plus proches culturellement des élèves, est demandé par Cornellier. Le débat semble en être là pour l'instant. Est-ce par manque de consensus? Les discussions reprennent-elles aux quatre ans? Toutefois, des travaux sont en cours afin de redéfinir les cours de littérature au collégial. Durant les années 2007 et 2008, plusieurs rencontres réunissant des enseignants de littérature au collégial ont été organisées par le CEEF (Comité des enseignantes et enseignants de français au collégial). On se penche sur l'actualisation de la formation générale envisagée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport³ [MELS]. Selon la responsable du CEEF, Marie Gagné, une plus grande place pourrait être accordée au français écrit à l'intérieur de l'ensemble un. Ces constatations arrivent presque dix ans après les écrits de Roy. La suite pourrait être ironique.

1.1.2 L'institution scolaire, la lecture et la culture

Avec le renouveau pédagogique, qui fait suite aux États généraux sur l'éducation (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996), le ministère de l'Éducation du Québec⁴ [MEQ] se penche sur la question du rapport entre la lecture et la culture depuis plusieurs années. Ainsi, lecture et culture sont étroitement associées dans les plans d'action gouvernementaux. En 2003, le MEQ s'associe au ministère de la Culture et des Communications [MCC]⁵ afin de présenter un document de référence destiné au personnel enseignant : *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ et MCC,

³ Le ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] le 18 février 2005, lors du remaniement ministériel.

⁴ Désormais le MEQ.

⁵ Désormais le MCC.

2003). Cette publication, en relation avec le *Programme de formation de l'école québécoise*, tant pour le primaire (MEQ, 2001) que pour le secondaire (MEQ, 2003), a pour but de donner des pistes d'intégration plus concrètes aux enseignants quant aux repères culturels. Ce document complète donc les orientations décrites dans les programmes de formation qui préconisent « que les apprentissages réalisés par l'élève comportent des ancrages culturels qui lui permettent d'élargir sa vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action » (MEQ et MCC, 2003, p. 1).

L'aspect culturel intrinsèque aux apprentissages réalisés en classe, tel que désigné par les *ancrages culturels*, nous porterait à croire que cette recommandation conjointes aux deux ministères est en lien direct avec l'énoncé de compétence du deuxième cours de littérature du collégial : « Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » (MEQ, 1998). En fait, l'habituelle représentation de la lecture est la parfaite porte-parole de presque tous les énoncés généraux « de l'exploitation des repères constituant un apport au développement personnel de l'élève », qui se déclinent comme suit : « développe la sensibilité de [l'élève]; favorise la réflexion sur son identité; éveille ses sens; stimule son imaginaire; amène [l'élève] à exercer sa pensée critique » (MEQ et MCC, 2003, p. 14).

Auparavant, posant un regard sur les habitudes de lecture des Québécois, le MCC (1998, p. 14) a déjà publié une *Politique de la lecture et du livre*, qui « doit garantir l'accès à la

culture et sensibiliser les citoyens au plaisir de la découverte qu'offre la lecture et à la richesse de la littérature québécoise et universelle ». Somme toute, les habitudes de lecture de la population québécoise sont une préoccupation constante pour l'État ; elles doivent commencer dès les premiers pas dans le monde de l'éducation et se poursuivre tout au long de la scolarisation, et même au-delà. Dans le cheminement scolaire d'un élève québécois, le cégep est une étape essentielle au développement de sa culture littéraire. En effet, les devis ministériels sont clairs : « la fréquentation constante de la littérature permet [...] de favoriser le développement d'habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture » (MEQ, 1998). Les objectifs proposés par le ministère de l'Éducation dans l'actuel programme de français du collégial visent à former des lecteurs ouverts au monde, désirant développer leur culture par l'acquisition de compétences en lecture.

1.1.3 La lecture des jeunes, une lecture scolaire

Les préoccupations du ministère de l'Éducation se reflètent dans les recherches faites sur le thème de la lecture, tant auprès des élèves du collégial qu'auprès de leurs cadets du secondaire. Dans l'analyse des résultats de sa recherche doctorale menée en 2002, Maisonneuve explique que la lecture des œuvres dans les cours de littérature au collégial constituerait un devoir parmi d'autres pour la plupart des élèves. Ceux-ci considéreraient donc la littérature du point de vue de la stricte lecture scolaire, c'est-à-dire une lecture

exigée, obligatoire. Toutefois, même pour les « petits » lecteurs⁶, « la lecture est reconnue comme une pratique légitime, socialement valorisée et valorisante » (Maisonneuve, 2002, p. 117). Il convient donc de dire que les jeunes adultes ne sont pas fermés à la pratique de la lecture, quoi que trop souvent motivés par la note à la clé. Le problème semble plutôt résider dans le fait que, dans la vie de tous les jours, ils ne lisent pas. Leur faible motivation découlerait directement de ce manque d'intérêt.

Le phénomène est déjà remarqué au secondaire. Ainsi, une étude menée par Lebrun et son équipe, publiée en 2004, vise le même but que Maisonneuve, soit dresser le portrait de l'élève lecteur, mais du secondaire. Il est alors possible de remarquer un écart entre la perception qu'ont les élèves de la lecture scolaire et de la lecture de loisir, et la difficulté de concilier lecture scolaire et loisirs, pour ces élèves qui consacrent déjà beaucoup de temps à l'étude. Somme toute, si lire une œuvre littéraire est considéré comme une charge de travail (résultant de son caractère obligatoire), mais qu'elle revêt quand même une certaine valeur culturelle aux yeux des élèves, nous sommes face à un problème entier, mais pas insoluble.

1.1.4 La culture générale des élèves du collégial

La formation générale du collégial se donne pour mandat le développement de la culture générale des jeunes. Or, quelques études (MCC, 1998; MEQ et MCC, 2003) démontrent

⁶ Les critères d'autoclassement utilisés par Maisonneuve ne visaient pas à quantifier la lecture des cégépiens, mais plutôt à ausculter le rapport qui s'établit entre le jeune et la lecture (représentations de soi et de la lecture).

que le manque de culture générale des jeunes serait en cause dans cette distance prise par rapport à la littérature, voire ce désintérêt. Les repères culturels étant « des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde » (MEQ et MCC, 2003, p. 9), ils sont omniprésents dans l'acte de lecture. Pourtant, une étude menée par Péloquin et Baril (2002) sur la culture générale des jeunes à leur entrée au collège indique que, de toutes les catégories présentées dans un questionnaire distribué aux élèves (notamment, une série de questions de connaissances dans les catégories sciences et techniques humaines, arts et lettres, sciences et techniques de la nature), les questions en arts et lettres ont eu le plus faible taux de réussite. En effet, les questions ont été complétées avec succès à 52%, tandis que la moyenne des autres catégories est de 69%. Certes, il est difficile de généraliser à partir de ces résultats, la culture semblant être réduite ici à un répertoire de connaissances, mais la recherche de Péloquin et Baril montre que les connaissances en culture générale, volet littérature, est plutôt rudimentaire chez les élèves à leur entrée au collégial. Cependant, les enseignants qui ont validé le questionnaire ont indiqué que cette culture qu'on voulait vérifier par l'entremise des questions se bonifie normalement durant les études collégiales. Il est donc possible de conclure que les cours de littérature du collégial sont une étape charnière dans le développement d'une culture littéraire.

Par ailleurs, la culture littéraire, partie intégrante de la culture générale, certes composée de connaissances relatives au contexte sociohistorique ou aux auteurs et aux courants

littéraires, est aussi un passage obligé de la culture première vers une culture seconde telle que conçue par Dumont (1968) et expliquée par Simard (2005, p. 53) : « la culture seconde doit être envisagée comme mouvement de dépassement, de distanciation, d'arrachement à la culture première » qui est celle de chaque individu. L'école est un lieu primordial pour répondre à ces besoins, « un lieu de culture, c'est-à-dire un lieu d'appropriation du monde [qui donne] à chacun le meilleur de l'expérience humaine considérée comme culture » (Simard, 2004, p. 71). La culture serait aussi partie intégrante d'une compétence en lecture littéraire qui absorberait à la fois la manière qu'a l'élève d'aborder et de percevoir le texte, et celle de s'approprier l'œuvre à partir des référents culturels qui participent de cette lecture (Picard, 1986 ; Jouve, 1993 ; Rouxel, 1997).

1.1.5 L'approche par compétences

Si la dernière réforme du collégial, qui date de 1993, refondant le programme de littérature, parle en termes de compétences, comme nous le mentionnions plus avant, les énoncés demeurent très généraux et plutôt peu explicites quant à la manière d'appliquer les devis ministériels⁷. L'approche par compétences est toutefois une nécessité, qui répond à des problèmes bien réels, comme le souligne Reid (1990, p. 17) : « L'élève a peut-être appris beaucoup de choses dans une foule de domaines, mais il n'a manifestement pas appris à réfléchir, à raisonner [...] il a développé le réflexe d'apprendre par cœur, sans vraiment intégrer ces connaissances nouvelles à sa vie ».

⁷ Les devis ministériels sont les énoncés généraux formulés par le MEQ afin de définir les lignes directrices de chacun des cours au collégial.

L'approche par compétences permet de décroiser les activités de la classe de français, selon Dufays (2005, p. 43) : « c'est l'intégration des diverses activités de la classe de français, au sein desquelles la lecture de la littérature occupe une place importante quoique seconde ». Toutefois, lorsque Dufays s'interroge sur la pertinence de l'évaluation choisie pour sanctionner les études collégiales au Québec, il arrive aux mêmes conclusions que Roy : « la nécessité de produire un texte critique pour rendre compte de ses lectures risque de privilégier une lecture rationalisante et distanciée » (Dufays, 2005, p. 45). Dufays précise les possibles dérives liées au fait de mettre la littérature au service de la langue. Par exemple, la prudence s'impose afin que la littérature ne soit pas un prétexte à l'acquisition de compétences langagières de communication. La formation littéraire doit développer des compétences grâce à un enseignement mettant l'accent sur le rapport qu'entretiennent les apprenants avec le texte.

Enfin, les indications du MEQ demeurent plutôt vagues quant aux moyens pouvant être mis en œuvre par les enseignants pour souscrire à l'approche par compétences. Prenons l'énoncé de la compétence du troisième cours de littérature, *Littérature québécoise*, qui va comme suit: *Apprécier des textes de la littérature québécoise*. L'objectif semble clair, mais comment concrètement cela se vit-il en classe? D'une part, les enseignants, de par leur formation disciplinaire, n'ont pas toujours bénéficié d'une formation pédagogique, voire didactique et sont peu portés à innover dans leur approche. De plus, la formation continue reçue par les enseignants tout au long de leur carrière est plus ou moins

valorisée, selon les différents établissements. Pourtant, des associations comme l'AQPF, l'AQPC, et l'APEFC⁸, lors de leurs congrès annuels, devraient permettre aux enseignants de mettre à jours leurs connaissances et d'enrichir leurs compétences professionnelles. Mais dans quelle mesure ces congrès sont-ils fréquentés ? D'autre part, les outils didactiques au service de l'enseignement sont très peu nombreux, et les quelques rares qui existent, comme la revue *Pédagogie collégiale*, sont souvent délaissés, voire méconnus, par les enseignants.

Pourtant, afin de développer la culture générale des jeunes, l'enseignant devrait posséder une culture pédagogique, c'est-à-dire

des connaissances pédagogiques, mais aussi [...] les avoir intégrées dans son discours et dans ses actions. Cela nécessite également la capacité de pouvoir expliquer ses choix pédagogiques tout en faisant des liens avec le programme de formation à mettre en œuvre, les différents fondements théoriques, certaines avancées en recherche didactique, par exemple, et le contexte d'enseignement et ce que l'on connaît des élèves d'une classe (Sorin et Lafortune, 2006, p. 233).

L'objet d'enseignement, les aspects pédagogiques et les particularités des élèves sont des connaissances qui devraient guider l'enseignant afin qu'il puisse rejoindre la culture de ses élèves. En effet, comment faire en sorte que l'enseignant du collégial conduise l'élève à « s'inspirer de ses connaissances, de sa culture et de ses expériences pour actualiser le texte littéraire » comme la recherche en didactique le préconise

⁸ L'Association québécoise des professeurs de français, l'Association québécoise de pédagogie collégiale et l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial.

actuellement (Falardeau, 2004b, p. 1) ? Le défi actuel serait d'habiliter l'enseignant à faire passer l'élève lecteur d'un rapport passif au texte à un rapport davantage impliquant, participatif qui, espérons-le, soutiendrait sa motivation et son goût pour la lecture.

1.2 La lecture méthodique

Un problème se posait plus haut à propos de l'écart de perception des élèves entre lecture scolaire et lecture de loisir. Il découlerait notamment de pratiques enseignantes ancrées depuis des décennies. Tout d'abord, dans les années 80, le formalisme régnait sur l'apprentissage de la lecture avec l'apparition de la « lecture méthodique », qui visait une mise à l'écart du lecteur. Il s'agit alors de donner à l'élève des axes objectifs et formels qui guident sa lecture. L'élève observe les formes et leur organisation afin de mettre en œuvre la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture. Seulement, il intervient peu dans la conception de ces hypothèses, souvent celles de l'enseignant (Hébert, 2003). Le but avoué est alors d'étudier le texte comme un objet scolaire, afin d'acquérir des savoirs vérifiables. Ainsi, la lecture se voit encadrée, entre autres, par l'aspect historique de la littérature (Lanson, 1967). Cette façon d'enseigner la littérature est encore vécue de nos jours, dans les classes de français. Plusieurs font mauvaise presse à la lecture méthodique, mais nier sa présence n'est pas nécessairement la solution. Une vision plus nuancée consiste à proposer plusieurs axes à une lecture, la rendant moins formelle.

La lecture méthodique peut être explicitement liée à d'autres formes d'appréhension du texte (Reuter, 1996, p. 37) : « il existe non pas *une* lecture littéraire mais une multiplicité de lectures interpositionnées de textes littéraires qui contribuent sans doute à constituer le fait littéraire ». La lecture littéraire serait socialement construite : « ni scolaire, ni courante, ni théorique [...] elle est emblématique de la lecture socialement reconnue comme littéraire » (Reuter, 1996, p. 38). Il ne s'agit donc pas de cloisonner ou d'étiqueter les différentes lectures possibles. Cependant, les didacticiens de la littérature s'attardent de plus en plus au lecteur lui-même, sans bien sûr négliger les facettes sociale et historique de l'œuvre littéraire. Selon Langlade (2004b, p. 95), « reconnaître l'importance de l'implication personnelle du lecteur ne signifie pas qu'il faille pour autant tourner le dos à la dimension analytique des études littéraires ». Le didacticien revendique désormais une implication du lecteur dans le travail d'analyse du texte. Faire abstraction de toute participation de l'élève à l'acte de lecture serait nier l'humain auquel est destinée l'œuvre littéraire. Celle-ci offre une expérience subjective qu'il est nécessaire d'arrimer à des connaissances sociales, historiques, formelles...

1.3 Quelques avancées prometteuses

Le passage au cégep est un moment charnière dans la vie de ces jeunes adultes qui réfléchissent à leur identité, se questionnent sur leur vie future tant personnelle, collective que professionnelle, et remettent en question leurs valeurs, celles de leurs parents. Il est essentiel, d'un point de vue socioéducatif, de s'intéresser à cet ordre d'enseignement. Quelques recherches ont été menées au Québec par des enseignants de

français et de littérature du collégial, qui offrent non seulement des pistes de réflexion, mais aussi des pistes pratiques d'intervention. Ainsi, Maisonneuve (1997) s'est penchée sur la motivation à lire des cégépiens et sur leur capacité d'interprétation d'une œuvre. L'expérimentation menée permet d'intéressantes conclusions : les élèves affirment que leur passage au collégial les a sensibilisés à la langue, au style des œuvres, mais avouent que cet enseignement n'a pas changé leurs habitudes de lecture. Comme si les œuvres côtoyées au cégep ne pouvaient sortir de l'établissement... La formation des lecteurs du collégial préoccupe aussi Buguet-Melançon (1997) qui leur propose un dialogue réfléchi avec le livre par l'entremise du journal de lecture. Selon Buguet-Melançon, ce journal est l'outil par excellence pour s'adapter à l'hétérogénéité des élèves en matière de compétences. Grâce au journal de lecture, ils auraient l'opportunité de construire leur pensée, leur affectivité et leur culture de manière personnalisée. Ainsi, l'élève développe des capacités fondamentales dans le cours de français. En trois étapes, non chronologiques et interreliées, « [il] dégage des informations, des sentiments, des idées, des valeurs ; réagit en questionnant, en approfondissant, en rejetant ou en confirmant ses valeurs ; développe sa curiosité (appel au dialogue avec le professeur, demandes de suggestions de lecture) » (Buguet-Melançon, 1997, p. 4).

Le journal de lecture permet également de développer la relation entre l'élève et l'enseignant, et d'évaluer de manière formative ses écrits, ce qui favorise une écriture authentique et sincère. Seul bémol, la charge de correction demeure lourde. Serait-ce possible de diminuer l'ampleur de cette étape tout en créant une formule qui ferait

intervenir des situations à la fois complexes, signifiantes et motivantes ? Rousseau (2006) semble avoir trouvé la solution avec le débat, qui stimule aussi la participation de tous. La rétroaction est immédiate pour les élèves, qui apprécient « l'activité d'apprentissage qui les a le plus aidés à réussir leurs rédactions » (Rousseau, 2006, p. 16). Selon l'enseignante, les meilleures questions à débattre seraient celles qui portent elles-mêmes à interprétation. Les débats en classe lui ont aussi permis de proposer des sujets de dissertations plus complexes à ses élèves, qui réussissent tout autant.

On le constate, le milieu collégial est le théâtre d'initiatives heureuses, qui témoignent de la passion entretenue par plusieurs enseignants pour leurs élèves et pour leur matière. Comme dans beaucoup de domaines, ce n'est qu'une pierre à l'édifice toujours en construction. N'est-ce pas là l'essence de l'évolution d'une société et de ses préoccupations éducatives ? C'est à cet édifice que nous voulons participer.

1.4 Problème et questions de recherche

Notre problème de recherche se formulerait comme suit. Le manque de motivation des élèves pour la lecture d'œuvres littéraires, voire pour la littérature, proviendrait, entre autres choses, de la conception qu'ont les enseignants de la lecture des œuvres littéraires. En effet, l'approche valorisée actuellement au cégep, qui consiste principalement en l'analyse de textes centrée sur le travail de l'enseignant, ne contribuerait guère à l'appropriation du texte littéraire par l'élève, le confinant dans un rôle passif. Toutefois, d'un point de vue pédagogique, voire didactique, les enseignants ne sont pas

toujours bien formés à intervenir auprès de leurs élèves pour alimenter leur goût pour la lecture en les rendant plus actifs, en leur donnant l'opportunité de pouvoir parler de leur lecture, d'échanger avec autrui. De la part des enseignants, la méconnaissance des nouvelles approches didactiques en matière de lecture, une pratique bien ancrée centrée sur le travail d'analyse de texte par l'enseignant, une conception figée de la lecture, une interprétation inadéquate de l'approche par compétences, le manque d'outils didactiques adaptés à leur pédagogie, soit par l'ignorance de tels ressources ou encore par la rareté de celles-ci, tous ces éléments conjugués sont en quelque sorte un frein à l'innovation pédagogique allant dans le sens de l'implication du sujet lecteur.

Par ailleurs, la culture générale des jeunes peut aussi être questionnée car d'elle découlent un manque de curiosité, des habitudes de lecture irrégulières, un intérêt peu marqué pour la littérature, ce qui jouerait sur leur motivation à lire des œuvres littéraires.

Notre problématique nous a conduite à nous poser les questions de recherche suivantes :

Quelles sont les avenues actuelles de la recherche en matière de lecture d'œuvres littéraires ?

Quelle(s) approche(s) à la lecture favoriser pour susciter l'implication de l'élève lecteur ?

Quel dispositif didactique⁹ proposer aux enseignants soucieux de renouveler leur pratique en classe de littérature ?

⁹ Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous privilégions l'expression « dispositif didactique », telle qu'elle a été définie par Leblanc (2008) : « ensemble d'activités s'insérant dans une séquence d'apprentissage plus globale, mais sans l'idée d'un ordre à respecter. Le dispositif peut également être utilisé en tout ou en partie selon le vouloir de l'enseignant. Il est un support à l'enseignement de la lecture littéraire en classe de français » (Leblanc, 2008, p. 24).

1.5 La pertinence et les retombées de la recherche

1.5.1 Pertinence scientifique

Notre préoccupation en tant que chercheure souscrit aux avancées de la recherche en didactique de la lecture littéraire. Plusieurs chercheurs européens se sont penchés sur la question plaçant le lecteur au centre du processus (Rouxel, 1997 ; Langlade, 2007 ; Dufays, 1996 ; etc.). Les études démontrent l'importance de cette nouvelle conception de la lecture dans le développement de la compétence à lire, mais les modèles concrets fondés sur les principes théoriques mis à jour restent peu nombreux. Au Québec, le sujet est aussi en ébullition concernant les ordres d'enseignement primaire et secondaire, on en veut pour preuve les recherches menées par Hébert (2003), Lacelle (2009), Leblanc (2008), Lebrun, Mo. (2004), Sorin (1996), etc., mais les propositions didactiques pour le collégial sont plus rares. Ironiquement, le collégial semble délaissé du champ d'études, alors que ce sont justement les cours de français de cet ordre d'enseignement qui sont explicitement dédiés à la littérature. Quelques chercheurs s'y sont toutefois intéressés. Ainsi, Falardeau (2002) propose des pistes d'entrée en lecture pour des élèves en apprentissage de la lecture littéraire au collégial. Ces pistes s'insèrent dans des activités de préparation à la lecture d'oeuvres intégrales. Elles couvrent différentes stratégies de lecture, des notions littéraires et socioculturelles, présentées par l'enseignant aux élèves au cours de la construction en classe de situations-problèmes. L'étude démontre que les élèves maîtrisent ainsi beaucoup mieux les éléments vus avant la lecture avec l'enseignant que ceux découverts individuellement. De son côté, dans sa thèse, Maisonneuve (2002) s'est intéressée au lecteur et à sa façon de recevoir les textes, de s'y

investir en mettant à jour des profils de compétence interprétative. Notre travail de recherche qui consiste en l'élaboration d'un dispositif didactique s'appuyant sur la lecture littéraire au collège tend vers une concrétisation des principes théoriques qui la sous-tend.

1.5.2 Pertinence socioéducative

La motivation à la lecture des cégépiens étant une de nos préoccupations en tant qu'enseignante, nous espérons que le fruit de notre recherche sensibilisera les enseignants du collégial aux avancées de la recherche en matière de lecture d'œuvres littéraires et redonnera à l'élève lecteur toute la place qui lui revient dans son rapport à l'œuvre lue. Le dispositif didactique que nous nous proposons d'élaborer outillera les enseignants, donnant des pistes de réflexion et des possibilités d'activités à réaliser en classe. De plus, ce dispositif pourrait devenir un outil pertinent au service du perfectionnement qui nourrit tout enseignant au collège.

Les cours de littérature au collégial représentent souvent le dernier espace permettant de développer le goût de la lecture chez tous les élèves. En effet, que leurs chemins bifurquent vers le monde du travail ou les études universitaires, la formation générale, tant en philosophie qu'en littérature, a été créée par notre société afin de former des citoyens ouverts et responsables. Cette décision a été prise il y a plus de quarante ans, dans un contexte où les inégalités culturelles entravaient la marche d'une société vers l'avenir et le monde. Aujourd'hui, à tous les paliers de la société, les gens sont plus

instruits qu'ils ne l'étaient. L'éducation s'est démocratisée, comme le souhaitait le rapport Parent. La situation a donc changé, mais le besoin de partager la culture avec les élèves est toujours aussi présent et nécessaire. Les didacticiens de la littérature et du français continuent de se questionner à propos de nouvelles approches qui permettraient à l'enseignement de la littérature de former de meilleurs lecteurs, des élèves ouverts à la richesse des œuvres.

Somme toute, l'institution collégiale a le mandat de former des citoyens qui véhiculeront à leur tour les valeurs que l'école leur a permis d'intégrer. Le développement de leur pensée critique et réflexive leur donne un levier d'importance permettant le dialogue avec soi-même et avec autrui, pensée nourrie des auteurs et des œuvres qui ont contribué à façonner notre monde.

Chapitre 2

Le cadre de référence

L'enseignement de la littérature a longtemps focalisé son attention sur, entre autres, l'auteur et le contexte d'écriture, comme si les qualités littéraires d'un texte le rendaient obligatoirement accessible au lecteur. L'arrivée des théories de la réception, premières à placer le lecteur dans un rôle prédominant, annonce un nouveau courant caractérisé par la reconnaissance de deux postures complémentaires du lecteur. Celui-ci tisse à la fois des liens affectifs et cognitifs avec le texte, ces allers-retours engendrant le processus de lecture littéraire. Ce nouveau regard fait du lecteur l'acteur principal de la vision de l'enseignement de la littérature telle que promue par la recherche. Le sujet lecteur se voit dorénavant accorder une place importante dans les classes. Ainsi, la lecture littéraire et une de ses approches, la lecture subjective, fournissent une réflexion plurielle qui engendre de nouvelles approches didactiques à explorer en classe de littérature.

2.1 Les théories de la réception

2.1.1 L'esthétique de Jauss

Nous désirons faciliter la motivation et l'implication des élèves du collégial en classe de littérature. De telles remarques ne datent pas d'hier. En effet, un des premiers à s'intéresser à la réception des œuvres, au lecteur en tant que sujet, est Jauss. Pour Jauss (1978), la réception revêt un double sens : l'actif, qui est effet produit par le texte sur le lecteur; le passif qui est la manière dont le texte est reçu par le public. Afin de restreindre le champ de cette recherche, nous nous intéresserons davantage à l'actif, c'est-à-dire à la relation texte-lecteur. À notre avis, il y a aussi plusieurs façons de réagir à une œuvre (la critiquer, l'analyser, la mépriser, l'admirer, etc.). Par exemple, on peut produire soi-même une nouvelle œuvre: le producteur est toujours un récepteur d'œuvres antérieures. Ces diverses manières portent un sens pour les théoriciens qui essaieront de définir plus tard la lecture littéraire. En effet, la prise de position par rapport au texte est observée par plusieurs (Dufays, 2004; Langlade, 2004a; Picard, 1986).

Jauss (1978) présente plusieurs idées relevant de l'esthétique de la réception. D'abord, ce qui définit l'œuvre littéraire n'est pas seulement le texte, mais aussi la perception qu'en ont les lecteurs. Cette étape franchie, le lecteur doit prendre conscience de sa situation dans la chaîne historique des lecteurs successifs. Ensuite, toute œuvre présuppose trois facteurs : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance et l'opposition entre fiction et réalité (monde imaginaire et réalité

quotidienne), fonction poétique et fonction pratique du langage, opposition qui permet toujours au lecteur réfléchissant sur sa lecture de procéder, alors qu'il lit, à des comparaisons. L'œuvre littéraire crée donc des attentes, ce que Jauss appelle « l'horizon d'attente » du lecteur, qui sont changeantes, malléables. Le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) tout un ensemble d'attentes et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites. Ces attentes sont notamment reliées au genre.

L'œuvre littéraire par contre a pour rôle d'établir une transgression, un écart esthétique, par rapport à cet horizon d'attente. En effet, Jauss (1978) explique que l'écart esthétique est nécessaire afin de maintenir ce qu'il serait possible de qualifier de défi, d'inconnu à découvrir pour le lecteur :

L'écart entre l'horizon d'attente et l'œuvre, entre ce que l'expérience esthétique antérieure offre de familier et le « changement d'horizon » requis par l'accueil de la nouvelle œuvre détermine, pour l'esthétique de la réception, le caractère proprement artistique d'une œuvre littéraire : lorsque cette distance diminue et que la conscience réceptrice n'est plus contrainte à se réorienter vers l'horizon d'une expérience encore inconnue, l'œuvre se rapproche du domaine de l'art « culinaire », du simple divertissement (Jauss, 1978, p. 53).

L'écart esthétique est donc cette distance entre l'horizon d'attente du lecteur et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un « changement d'horizon » en allant à

l'encontre d'expériences familières ou en faisant que d'autres expériences, exprimées pour la première fois, accèdent à la conscience.

2.1.2 Le lecteur implicite d'Iser

Souscrivant aux théories de la réception et à l'école de pensée initiée par Jauss, Iser s'est plutôt concentré sur l'acte de lecture, le lecteur prenant une part active au jeu littéraire, en répondant aux sollicitations du texte. Pour Iser, le sens du texte doit être visible comme le serait une image qui remplirait des contours déjà tracés : « C'est ainsi qu'il [le critique] n'y voit que des cases vides, des " blancs " qui masquent ce qu'il cherche en vain » (Iser, 1976, p. 29). Il est aussi impossible, pour le lecteur, d'espérer une totale disponibilité de l'œuvre de l'auteur. Il ne pourra pas mettre à nu toutes les intentions de l'auteur, peu importe ses compétences de lecteur : « L'impossibilité d'avoir accès à l'œuvre dans sa totalité lorsqu'on l'appréhende par une prise de vue mobile, voilà ce qui pousse le lecteur à construire une vue cohérente » (Iser, 1976, p. 41).

Iser est ramené à l'idée d'interprétation qu'il qualifie de classique. Elle a encore sa place : elle permet d'approcher l'inconnu, peut-être même de le contrôler, ce qui peut paraître rassurant :

Lorsqu'il [le critique] se réfère à l'interprétation classique, il éloigne le soupçon que des normes esthétiques servent à justifier une perception subjective. Nous savons en effet que l'interprétation classique se fondait sur l'hypothèse que dans l'œuvre apparaît toujours la totalité. (Iser, 1976, p. 42)

Plusieurs ouvrages échappent à cette tentative. L'interprétation n'est pas un canal à sens unique qui transmet le sens du texte, elle s'intéresse aux conditions de constitution du sens. Iser suppose que le lecteur a la faculté de juger par lui-même du sens pouvant être donné par l'œuvre. Voilà pourquoi les textes s'actualisent par leurs lecteurs, peu importe leur époque. Une signification unique est créée par le lecteur, devant lequel s'ouvre alors un monde étranger : « Dans la mesure où le texte de fiction existe par l'effet qu'il provoque en nous, la signification est engendrée par une action vécue ou un effet consommé, et non par une idée préexistante à l'œuvre et que celle-ci incarnerait » (Iser, 1976, p. 51). Le rôle du lecteur en est un primordial, car il participe à la construction de la signification de l'œuvre. Le lecteur et le texte communiquent afin de comprendre la part d'indéterminé présente dans le texte.

Ce fameux lecteur, qualifié d'implicite, n'existe pas vraiment, son rôle n'est que de viser la réception du texte dans lequel il s'inscrit :

Le texte ne devient une réalité que s'il est lu dans des conditions d'actualisation que le texte doit porter en lui-même, d'où la reconstitution du sens par autrui. L'idée d'un lecteur implicite se réfère à une structure textuelle d'immanence du récepteur. Il s'agit d'une forme qui doit être matérialisée, même si le texte, par la fiction du lecteur, ne semble pas se soucier de son destinataire, ou même s'il applique des stratégies qui visent à exclure tout public possible. Le lecteur implicite est une conception qui situe le lecteur face au texte en termes d'effets textuels par rapport auxquels la compréhension devient un acte (Iser. 1976, p.70).

Il est certain que le lecteur participe à la construction sémantique du texte, mais cette condition ne sera remplie que si « quelque chose arrive au lecteur » (Iser, 1976, p. 273). Pour y parvenir, celui-ci doit se détacher de son expérience vécue. La réalité du sujet ne se fonde plus seulement sur sa conscience, « car l'assimilation d'éléments étrangers ne se fait que si la conscience elle-même accepte de prendre une autre forme » (Iser, 1976, p.284). Une spontanéité émerge du contact entre le texte et le lecteur. Ses attentes quotidiennes bousculées, le lecteur a la possibilité de se découvrir.

Dans l'acte de lecture, le travail du lecteur s'avère donc essentiel : la cohérence du texte ne peut être établie que par son activité de représentation. En effet, « les perspectives de présentation du texte ne sont jamais offertes au lecteur que de façon fragmentaire » (Iser, 1976, p. 321). Le lecteur est amené à reformuler le texte pour l'intégrer, car les blancs renversent ses attentes habituelles. Ils créent dans le texte une discontinuité, ce qui explique que « l'imagination du lecteur sera d'autant plus productive que le nombre des blancs est élevé » (Iser, 1976, p. 323-324). Le lecteur implicite est actif, il construit, il crée, il réagit au matériau apporté par l'auteur, par l'œuvre. Cette interaction se transformera en coopération avec Eco (1979).

2.1.3 La coopération interprétative de Eco

La lecture, selon Eco (1979), se définit comme une coopération interprétative du lecteur empirique¹⁰ qui actualise les « blancs » du texte grâce à sa propre encyclopédie. Cette

¹⁰ Le lecteur empirique chez Eco est un lecteur réel théorisé.

activité coopérative qu'est la lecture, est en lien avec les théories de la réception : « [elle] amène le destinataire à tirer du texte ce que le texte ne dit pas mais qu'il présuppose, promet, implique ou implicite, à remplir les espaces vides, à relier ce qu'il y a dans ce texte au reste de l'intertextualité d'où il naît et où il ira se fondre » (Eco, 1979, p. 5). Cette coopération laisse supposer que le texte s'actualise grâce à son lecteur. Celui-ci anticipe, tout au long de sa lecture, le déroulement de la *fabula* qui représente « le schéma fondamental de la narration, la logique des actions, et la syntaxe des personnages, le cours des événements ordonnés temporellement » (Eco, 1979, p. 130). . Il participe à sa construction en faisant des prévisions qu'il pourra valider en parcourant plus avant le texte. Toutefois, pour que ses prévisions soient valables, il est essentiel qu'il puise dans son encyclopédie, c'est-à-dire dans les savoirs qu'il a emmagasinés (dictionnaire de base, intertextualité, valeurs, etc.). Il recourt ainsi à des scénarios communs ou intertextuels. Afin de faire ces liens, le lecteur doit *sortir du texte*. Il élabore des inférences, ce que Eco nomme poétiquement les *promenades inférentielles* qu'il justifie ainsi : « si la métaphore est désinvolte, c'est que l'on veut justement mettre en relief le geste libre et désinvolte avec lequel le lecteur se soustrait à la tyrannie - et au charme - du texte pour aller trouver les issues possibles dans le répertoire du déjà-dit » (Eco, 1979, p. 151). Ces promenades inférentielles illustrent le lien de coopération qui unit le lecteur au texte.

Allant de pair avec la notion de coopération interprétative, même la précédant, Eco a développé le concept de « Lecteur Modèle », c'est-à-dire le lecteur tel qu'institué par le

texte. Le Lecteur Modèle réunit des conditions établies textuellement, dont le succès dépend de l'actualisation du contenu potentiel du texte. Ainsi, toute lecture nécessite des compétences, choisies par l'auteur : la langue, le type d'encyclopédie, le patrimoine lexical et stylistique, les signaux de genre, etc. Le rôle de l'enseignant est d'amener le lecteur empirique à tendre vers le Lecteur Modèle afin qu'il puisse actualiser le texte et que la coopération interprétative soit la plus riche possible (Sorin, 1996, 2007).

Longtemps, en classe de littérature, l'accent a été mis sur l'auteur et les grands courants littéraires. Ensuite, avec l'impact du structuralisme et de la sémiotique, l'enseignement de la littérature a focalisé l'attention plutôt sur le texte. Aujourd'hui, grâce aux avancées de la recherche issue des théories de la réception, le lecteur devient le point de mire. Ces recherches ont notamment engendré une autre conception de la lecture des œuvres littéraires, où le littéraire ne relève plus seulement du texte, mais aussi de la lecture qu'on en fait, donc du lecteur. Tout un pan de recherche s'est alors ouvert sur ce qu'on appelle dorénavant la lecture littéraire, ce qui a inspiré bon nombre de didacticiens.

2.2 La lecture littéraire

Le texte communique, mais il ne dit pas tout. Les théoriciens de la réception apportent l'idée nouvelle d'une coopération entre le texte et son lecteur, qui sera reprise par les théoriciens de la lecture. Ceux-ci proposent dès lors la lecture littéraire comme processus d'appropriation du texte littéraire, qui se réalise à la fois sur le mode participatif et sur le mode distancié.

2.2.1 La lecture comme jeu de Picard

La lecture littéraire est une coopération qui se révèle sous la forme d'un jeu. Pour Picard (1986), le lecteur est impliqué dans sa lecture, il joue avec le texte afin que celui-ci devienne littérature. Il intègre la lecture inconsciente, soit le *playing*, et la lecture maîtrisée, soit le *game*, au processus de lecture : « la lecture dépend autant du *playing* [...] que du *game* : elle est à la fois *jocus* et *ludus*, jeu d'imagination, ou de fiction, ou de rôles, et jeu de règles » (Picard, 1986, p. 162).

Cette interdépendance rend les liens entre *playing* et *game* essentiels à la qualité du jeu. Toutefois, la perfection de l'équilibre reste rare : le *game* doit discipliner le *playing*, mais chacun est susceptible de monopoliser le lecteur. Si les règles du jeu ne sont pas respectées, des dérives sont inévitables :

si le *playing* l'emporte, le protocole de lecture demeure infantile, partiel, fragile, risquant à tout moment de se défaire – et le *playing* de glisser vers la fantasmatisation ; si le *game* l'emporte, le protocole est tout aussi partiel, mais autrement : on se maintient sur les hauteurs de l'ironie, du démontage formaliste, de la cérébralité rationalisante (Picard, 1986, p. 168).

Somme toute, le jeu reflète une cohérence obligée, sans laquelle la lecture se verra appauvrie, voire incomplète.

Picard établit un lieu, un « espace théâtre » des liens entre *playing* et *game* : l'aire transitionnelle. Une conception plus freudienne pourrait la définir par une tension entre réalité du dedans et réalité du dehors. L'aire transitionnelle met en scène l'alternance entre le principe de plaisir et le principe de réalité. Elle permet de souligner le fait que, entre l'univers de l'illusion ludique et celui de la vie courante, il y a tout un monde : « espace différent, temps différent, logique différente » (Picard, 1986, p. 104). En fait, le jeu, cette « activité absorbante, incertaine, défensive et constructive à la fois, prise dans une double relation avec le réel et la fantasme et vécue donc comme fictive, symbolique » (Picard, 1986, p. 294-295), a besoin d'un terrain où exister. C'est l'aire transitionnelle.

Ainsi, le jeu ne se réduit pas au vrai et au faux, il se décline entre illusion et réalité.

Celui qui s'y adonne est dédoublé

en sujet *jouant* et sujet *joué* : ainsi y aurait-il un *liseur* et, si l'on ose dire, un *lu*. Le *joué*, le *lu*, seraient du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la re-connaissance et du principe de plaisir [...]. Le sujet *jouant*, le *liseur*, seraient du côté du réel, *les pieds sur terre*, mais comme vidés d'une partie d'eux-mêmes, sourdes présences : corps, temps, espaces à la fois concrets et poreux ; le jeu s'enracine dans une confuse expérience des limites » (Picard, 1986, p. 112-113).

Ce dédoublement du lecteur est constamment présent pour Picard. Cependant, la dialectique *lu/liseur*, pour essentielle qu'elle soit, ne saurait occuper tout l'espace : « la complexité de l'activité lectrice, si l'on ne perd pas de vue l'hypothèse de sa nature

ludique, la rend peu compatible avec une assimilation subjectiviste : *le texte résiste* » (Picard, 1986, p.145). Ces deux instances du lecteur ne sauraient pas non plus exister sans le *lectant*, qui vient poser un regard critique sur ses deux acolytes : « le *lectant*, lui, patrouille sur toute cette étendue, contrôlant la bonne liaison des deux autres, « prenant de la hauteur » comme il peut, évaluant la capacité de tolérance à l'inconnu, savourant la qualité du jeu, élaborant lentement de la connaissance » (Picard, 1986, p. 261).

Somme toute, chaque lecteur empirique revêt trois personnalités, trois instances quand il s'implique dans l'acte de lire. Le *liseur* s'assure de la constante présence du monde extérieur, il est le lien, le contact avec la vie autour. Le *lu*, davantage du côté du fantasme, « s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça » (Picard, 1986, p. 214). Quant au *lectant*, il « fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir » (Picard, 1986, p. 214). Le va-et-vient entre ces instances crée un équilibre garant de la qualité du jeu de la lecture.

Cette conception de la lecture mise de l'avant par Picard a inspiré bon nombre de didacticiens de la lecture littéraire, qui l'ont théorisée comme étant un va-et-vient dialectique entre deux lectures possibles, soit une appropriation affective du texte, la participation, soit une autre, cognitive, la distanciation.

2.2.2 La lecture littéraire, un va-et-vient dialectique

S'inspirant des théories de la réception, tout un courant de recherche en didactique est apparu, focalisant particulièrement son attention sur le processus de lecture littéraire. Celle-ci correspondrait à une démarche d'appropriation du texte dans un mouvement de balancier entre la participation et la distanciation, et prend ses racines dans les trois instances de lecteur identifiées par Picard, le *lu* étant le lecteur participant, touché par le récit, le *lectant* étant le lecteur rationnel, qui instaure une distance avec le texte, et le *liseur* pouvant correspondre au lecteur empirique. La lecture littéraire est un mode d'appropriation du texte, vu comme un va-et-vient dialectique entre les deux pôles de participation et de distanciation (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996). En ceci, Dufays et al. rejoignent un théoricien comme Picard – de qui ils revendiquent la filiation d'ailleurs –, qui met de l'avant la possibilité d'une dialectique liant plaisir et intellectualité. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, Picard fait intervenir les instances du *lu* et du *lectant* : « la lecture se fait littéraire lorsqu'elle met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du *lu* et du *lectant* : sens vs significations, conformité vs subversion, réalité vs fiction » (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996, p. 93). La participation peut être considérée comme l'engagement personnel de tout lecteur dans sa lecture. Celui-ci s'identifie aux personnages, questionne leur sens moral, les décisions qu'ils prennent. La participation rapproche le lecteur de son affectivité, il « convoque essentiellement des aspects qui le touchent personnellement, dans ses propres représentations du monde, sans mise à distance critique » (Falardeau, 2004a, p. 39). La distanciation se distingue par le repérage des signes, de stratégies utilisées par

l'auteur. Cette intellectualisation n'exclut toutefois pas l'investissement psychoaffectif, la distance ne signifiant pas l'éloignement : « Elle désigne l'extériorité qui fonde la rencontre avec une autre subjectivité et permet de l'apprécier » (Rouxel, 2004b, p. 20). Pour favoriser l'accès à la symbolisation, l'identification au texte doit être dépassée, ce qui instaure cette distance permettant un certain dialogue avec le texte. Dufays (1994), dans ce va-et-vient dialectique, concilie le meilleur des deux mondes en suggérant un mouvement d'allers-retours successifs entre les deux postures. Le va-et-vient crée un mariage harmonieux entre ces deux postures, l'une plus instinctive, l'autre plus intellectuelle.

La lecture littéraire est liée à différentes approches, comme on a pu le constater précédemment. Ces approches lui confèrent plusieurs dimensions à prendre en compte, soit les dimensions culturelle, interprétative, puis axiologique et fantasmatique (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996). Tout d'abord, la dimension culturelle prévaut majoritairement dans les écoles, elle regroupe des apprentissages de différents ordres (histoire de la littérature, biographies d'auteurs, caractéristiques des écoles et des genres). Ensuite, la dimension interprétative vise à percevoir un sens global, puis la diversité des sens seconds. Finalement, la dimension axiologique et fantasmatique, la plus récente des trois, regroupe le plaisir de lire, mais aussi une projection des fantasmes du lecteur sur le texte, qui permettent de l'investir de valeurs. Selon Dufays, il n'est pas opportun de choisir l'une ou l'autre, il s'agirait plutôt de considérer les trois comme se nourrissant mutuellement.

On le constate, c'est l'acte de lecture, qui lie le texte au lecteur, qui confère au texte son caractère littéraire. Rouxel (2004b) identifie cinq caractéristiques de la lecture littéraire, donnant ainsi des pistes précises permettant de développer la compétence en lecture littéraire. La lecture littéraire engage tout d'abord le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité cognitive, tout en étant sensible à la forme, c'est-à-dire au fonctionnement du texte, à sa dimension esthétique. Ensuite, la lecture littéraire donne lieu à un régime particulièrement lent, à une lecture faite de pauses et de relectures. Le lecteur savoure le texte et peut aussi interrompre sa lecture pour en discuter. L'avant-dernière caractéristique présente un rapport au texte distancié qui n'exclut pas un investissement psychoaffectif : il se nourrit de cette tension. Finalement, le plaisir esthétique, tant lié à l'activité du lecteur qu'au texte, marque la rencontre du plaisir de la découverte et de celui de la reconnaissance. Rouxel (2004b) perçoit ce plaisir comme simple ou complexe, puisqu'il peut intervenir à tous les niveaux. Par ailleurs, la lecture littéraire permet de développer, implicitement ou explicitement, différentes compétences. Elle est un lieu de formation implicite lorsque la compétence est construite par le texte lui-même, sans intervention calculée du lecteur, mais explicite lorsque la compétence est induite par un dispositif d'enseignement. Les compétences linguistique, encyclopédique, logique, rhétorique et idéologique sont présupposées par la lecture littéraire.

Ainsi, l'école doit explicitement se donner les moyens d'initier ses lecteurs à la lecture littéraire. Tauveron (1999) propose cinq conditions devant être remplies pour arriver à

une didactique de la lecture littéraire à l'école. Tout d'abord, le choix de textes résistants développe la compétence interprétative. Ces textes ne se laissent pas résumer facilement, ils peuvent même mener à des interprétations erronées, et sont aussi polysémiques. Une autre condition est de conscientiser l'élève face à son propre protocole de lecture singulier, en mettant l'accent sur le processus menant à l'interprétation, par exemple l'intertextualité. Ensuite, accueillir et nourrir la culture de l'élève permet d'enrichir sa lecture. En effet, l'élève, déjà habité par d'autres textes, peut puiser dans ses propres référents culturels afin de résoudre des problèmes de lecture posés par les réseaux présentés par l'enseignant. La quatrième condition met à contribution le développement de dispositifs didactiques permettant de découvrir et d'interroger des textes. L'écriture peut aussi être mise au service de la compréhension et de l'interprétation. Le dispositif didactique lie plusieurs activités susceptibles de développer la lecture littéraire, comme les anticipations, les cercles de lecture, le débat d'interprétation, le journal dialogué, etc. Pour terminer, afin de favoriser les interactions, l'enseignant doit savoir en quelque sorte lire la lecture des élèves. Il anticipe les difficultés de lecture que rencontreront ses élèves, mais il est aussi prêt à traiter celles qu'il n'aura pas prévues. De plus, l'enseignant doit créer un climat propice au partage de la lecture.

2.2.3 La lecture subjective

La lecture littéraire ne peut être pensée en-dehors de son sujet, le lecteur, comme on le constate avec ce qui précède. Redevables des avancées de la recherche en matière de réception du lecteur et de lecture littéraire, une nouvelle génération de chercheurs focalise aujourd'hui l'attention sur le lecteur réel empirique, c'est-à-dire le lecteur en chair et en os, avec sa subjectivité et sa manière singulière de lire. Ainsi, tout un courant de recherches, initié notamment en France (Fourtanier, 2004, 2007 ; Langlade, 2004a, 2004b, 2007 ; Rouxel, 2004a, 2004b) s'intéresse au sujet lecteur et à sa lecture subjective. Les bases de cette lecture subjective et de l'implication du lecteur réel empirique avec sa singularité sont ainsi jetées par Rouxel et Langlade (2004). Le lecteur, bien que remis au goût du jour, est encore considéré comme un lecteur implicite, comme une instance textuelle. On s'intéresse peu « aux réactions et aux inférences interprétatives des lecteurs empiriques, jugées trop aléatoires, trop contingentes » (p. 11). De l'implication du sujet émerge le sens accordé à la pratique de la littérature, car cette entrée représente à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre (Rouxel et Langlade, 2004).

D'aucuns croient, à tort, qu'éloigner le lecteur de sa propre subjectivité concourrait à une plus grande scientificité à la lecture (Langlade, 2004a). Un registre semble devoir être évité, celui des émotions, des liens avec l'expérience personnelle vécue et autres brouilles comme autant de facteurs considérés comme des embûches à l'étude du processus de lecture. Selon Langlade (2004a), le lecteur expert a tôt fait de remiser ses

impressions de lecture triviales. Elles sont toujours présentes, mais ô combien gênantes. Se basant dans son article sur le *Livre de lectures* de Marthe Robert, il évalue la honte de la subjectivité spontanée.

Suite au constat de Robert, qui jugeait elle-même durement ses intuitions et réflexions personnelles, nous nous posons les questions suivantes : si les impressions de lecture de l'expert ne méritent pas de voir le jour, que doit penser l'apprenti de ses expériences en tant que sujet ? Que devons-nous dire à ces jeunes déjà blasés de la « lecture pour le contrôle » ? Un constat s'impose : affronter la subjectivité, c'est la confronter aux autres, entrechoquer différentes visions afin de donner un autre but à la lecture scolaire, en l'éloignant des contrôles, des tests, en la rendant vivante, vigoureuse, battante. Ce que Langlade (2004a, p. 82) considère comme une stigmatisation de « l'irruption de la subjectivité dans la lecture littéraire », un moyen, pour les lecteurs experts, de nier leur propre sensibilité, en la couvrant de critères objectifs, deviendrait au contraire un levier pédagogique d'implication du lecteur. En outre, même dans cette implication une certaine distance s'établit par rapport à l'œuvre, qui « n'a rien à voir avec une analyse formelle du texte » (Langlade, 2004a, p. 89). Cette distance critique révèle l'implication du lecteur à travers ses réactions subjectives qui sont de l'ordre d'aperçus psychologiques, de jugements moraux, de séduction, de répulsion, etc.

Langlade et Fourtanier (2007) ont fait le point sur les récentes mises en valeur du sujet lecteur dans la plupart des pratiques (cercles de lecture, discussions en classe, soirées de

« cafés littéraires »). Le formalisme et le technicisme étant décriés, on appelle le sujet lecteur à la barre pour les contrebalancer, et on commence à admettre que « les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 102). En fait, un texte ne devient réel que lorsqu'un lecteur lui apporte sa part de fiction, lorsque celui-ci comble par son vécu personnel et ses expériences de lecture les blancs laissés par le texte (Iser, 1985). L'activité fictionnalisante du lecteur devient essentielle à la définition de la lecture littéraire telle que proposée par les auteurs : « un dialogue interfictionnel qui se noue entre la fiction textualisée par l'œuvre et la textualisation des apports fictionnels du sujet lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 104). Le lecteur possédant ses propres modes opérationnels ajoute, supprime ou recompose les données fictionnelles. Son activité fictionnalisante s'abreuve à trois sources possibles : le plaisir lié à l'activation fantasmatique, c'est-à-dire les scénarios imaginaires dans lesquels ses désirs transparaissent de façon plus ou moins déformée ; le jugement moral, qui confronte les agissements des personnages à son système de valeurs personnel ; et la cohérence mimétique, porteuse de la vraisemblance et de la cohérence de l'œuvre.

Le lecteur intervient donc dans le cours de la fiction en inscrivant son activité fictionnalisante dans le développement même de l'intrigue. La première source, l'activation fantasmatique, génère l'appropriation de l'histoire par le lecteur, déçu de n'être que spectateur. La deuxième source, le jugement moral, joue un rôle de premier plan dans l'activité interprétative. Ainsi, pour ce qui est du jugement moral, plutôt que

de demander aux élèves qui est le personnage principal et quelle est sa place dans le schéma actantiel, on pourrait les questionner à propos des personnages qui les ont touchés, ou encore sur l'attitude qu'ils auraient adoptée à la place de ces personnages. Finalement, l'activité fictionnalisante du lecteur s'imprègne de ses représentations du réel pour qu'il puisse donner du sens au comportement et à l'action des personnages (Langlade et Fourtanier, 2007). Sans cette troisième source, le texte lui paraîtrait incompréhensible.

Pour analyser et modéliser ces expériences de lecture, que faire ? Le problème est légitime, car « il n'existe pas à proprement parler de type d'écrit voué au compte rendu de lecture subjective d'une œuvre » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 112). Les auteurs proposent de mettre en évidence le dispositif du lecteur. Ils définissent cette réalité :

comme un espace de représentation, un lieu figurable où entrent en coalescence – où s'agrègent, se soudent – les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigues, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaitrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs (2007, p. 113).

Il s'agit de stabiliser, malgré le caractère éphémère et mobile d'un tel mouvement, les représentations du lecteur. Plusieurs productions issues de lectures peuvent être interrogées: analyses, commentaires, journaux de lecture, autobiographies de lecteurs (écrites ou orales), critiques littéraires, études universitaires. Autant d'outils qui

pourraient seconder le travail de l'enseignant quand il s'agit de débusquer le lecteur, de mettre au jour sa manière d'habiter l'œuvre. La dichotomie de Barthes (1963) entre lecture littéraire et enseignement de la littérature, relevée par Langlade et Fourtanier, est dès lors revisitée, puisqu'elle sous-entend la mise en avant de deux entités maintenant réconciliables. Nous rapportons les propos de Barthes (1963, p. 139) :

En somme, dans la littérature, deux postulations : l'une historique, dans la mesure où la littérature est institution ; l'autre psychologique, dans la mesure où elle est création. Il faut donc, pour l'étudier, deux disciplines différentes et d'objet et de méthode ; dans le premier cas, l'objet, c'est l'institution littéraire, la méthode, c'est la méthode historique dans ses plus récents développements ; dans le second cas, l'objet, c'est la création littéraire, la méthode, c'est l'investigation psychologique.

Nous concédons volontiers qu'une telle conception est justifiée, dans la mesure où il paraît surprenant de miser sur la subjectivité du lecteur à l'intérieur du rigide et formel cadre scolaire.

C'est ainsi que sur les traces de Rouxel et Langlade, Jouve (2004) place la subjectivité du lecteur au cœur des cours de littérature. Dans sa mise en valeur du sujet lecteur, il distingue les considérations nécessairement subjectives des considérations accidentellement subjectives. En fait, le texte conduit parfois le lecteur à s'investir personnellement, mais il arrive aussi que le lecteur entre subjectivement là où le texte ne le prévoyait pas. Dans les deux cas, tant le plan affectif, qui dicte au lecteur des

émotions, une identification subjective non nécessairement dans le texte, que le plan intellectuel, tributaire d'une mémoire qui retient d'abord les éléments liés aux centres d'intérêt du lecteur, peuvent être sollicités. Somme toute, comme il est difficile de définir le sens objectif d'un texte, on peut se rappeler la nécessaire intervention des trois instances du lecteur de Picard (*lu*, *liseur* et *lectant*) dans le processus de lecture littéraire, et leur équilibre essentiel. Cette vision généralisante objective le sujet : « on peut se demander si ce n'est pas le propre de toute lecture de nous renseigner plus sur le point de vue du sujet lisant (qui a cru entendre ce que la nouvelle ne dit pas) que sur celui du texte » (Jouve, 2004, p. 109). La part du sujet se réappropriant le texte, en toute légitimité ou accidentellement, est considérable dans l'acte de lecture. Cette conscience amène le sujet à réfléchir sur ce qui l'a conduit à projeter dans le texte ce qui n'y était pas.

En classe de littérature, pour mettre en évidence les lectures subjectives de tout un chacun, c'est-à-dire révéler le dispositif de chaque lecteur, il s'agira de proposer des interventions pédagogiques permettant en quelque sorte le dévoilement du texte du lecteur, le texte du lecteur étant la traduction de l'univers que construit le lecteur en lisant – une refictionnalisation de la fiction (Langlade et Fourtanier, 2007).

2.3 Les outils didactiques

Plusieurs outils didactiques peuvent amener le sujet lecteur à se dire et favoriser la mise en place de son dispositif de lecteur, dans le cadre d'une démarche de lecture littéraire.

Nous avons focalisé notre attention sur trois pistes : le débat interprétatif, les traces de lecture (annotations, journal de lecture, anthologie), le comité de lecture.

2.3.1 Le débat interprétatif

Une des dimensions de la lecture littéraire est la dimension interprétative, comme nous l'avons souligné plus avant (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996), et le débat interprétatif semble l'outil didactique idéal pour développer la compétence à interpréter chez les élèves. Cependant, avant d'aborder le débat interprétatif en tant que tel, il convient d'observer le lien qui unit la compréhension et l'interprétation. Depuis Rosenblatt (1978, cité dans Vanderdorpe, 1992), la plupart des chercheurs s'entendent à dire que la compréhension serait le premier coup d'œil jeté sur une œuvre, la première analyse. Viendrait ensuite une compréhension approfondie, nommée interprétation. Gadamer, dans les principes de son herméneutique, prend aussi en compte cette chronologie dans l'approche du texte. Par ailleurs, quand Jouve (1993, p. 81) traite de lecture participative, il affirme qu'« il y a *participation* quand le lecteur transcende la position limitée qu'il a dans la vie quotidienne ». La lecture de *La Nausée* de Sartre, par exemple, amènerait l'élève à s'interroger sur le sens de son existence. Toutefois, la perspective adoptée pour cette recherche relève davantage de la circularité que de la linéarité. Nous reprendrons les propos de Falardeau (2004b, p. 5), qui affirme que la compréhension et l'interprétation « agissent en concomitance, l'une puisant dans les signes de l'autre ».

L'interprétation résulterait du va-et-vient dialogique propre au processus de lecture littéraire. Ainsi, selon Sorin (2007, p. 71-72),

l'interprétation participe de cette tension entre le *lu* et le *lectant* : le lecteur étant convié à exprimer ce que l'œuvre lui dit, les moments d'attente qu'elle crée, les questions qu'elle déclenche, laisse ouvertes, ou auxquelles elle répond, les émotions qu'elle soulève, etc., l'interprétation relevant certes de la lecture distanciée mais aussi de la lecture participative. [...] L'interprétation est alors un processus dialogique où chaque lecteur participe à l'élaboration d'une signification commune, dans une communauté de lecteurs donnée, comme la classe de français par exemple.

Cette rencontre crée un lieu propice au partage, mais aussi à la confrontation et résulte de l'importance, pour les lecteurs, de questionner ce que veut dire le texte et de tendre vers une forme de consensus à travers « l'élaboration d'une signification commune au texte, au lecteur et à la communauté de lecteurs à partir de l'ensemble des problèmes posés dont les éléments sont interreliés » (Sorin, 2007, p. 72). Ces allers-retours entre le texte et le lecteur, voire les lecteurs, relèvent bien du jeu identifié par Picard et nous conduisent au débat interprétatif.

Non seulement il existe peu de dispositifs didactiques publiés sur le débat interprétatif mais, de plus, ce type de débat est encore en quête de définition. Tant en France (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Rossignol, 2004) qu'au Québec (Lafontaine, 2004a, 2004b), le débat au sens large est un sujet de plus en plus en vogue. Rossignol (2004, p. 17) le traite

comme un processus éducatif double, comprenant « l'élaboration de savoirs par les interactions orales ainsi que la socialisation ». L'identité se construisant à travers le débat, l'activité nécessite une préparation visant à la fois les savoirs sociaux et disciplinaires. Selon Chabanne (1998), le débat littéraire qu'il est possible d'observer lors du Prix Goncourt des lycéens¹¹, par exemple, aurait pour but de permettre à l'élève de s'approprier un texte, de mieux l'approfondir, à condition que le sujet tienne à sa lecture, qu'il la trouve signifiante.

Le débat contre interrogatoire de Lafontaine (2004b) est une autre variante du débat. Lorsque le débat prend place en classe de français, la chercheure suggère de l'orienter vers les thèmes sociaux des œuvres littéraires. Il consiste à débattre sur une question de valeur, et à appuyer la position (pour ou contre) sur des arguments logiques, alors que le débat interprétatif s'intéresserait aux questions soulevées par le texte. Il ne s'apparente donc guère au débat interprétatif, car il prend le texte comme prétexte.

Selon Vandendorpe (1991), la connaissance du travail des autres sur un texte peut influencer le rapport de chaque lecteur à ce texte. Celui-ci devient alors un « moyen de communication entre les lecteurs ». La simple discussion peut mener à ce but, mais le débat peut l'être aussi. Il est dès lors possible d'envisager ce processus comme une activité encadrée par l'enseignant, à l'intérieur de laquelle les élèves interagissent au gré de leur compréhension et de leur interprétation de l'œuvre. Leurs cultures première et

¹¹ Le jury se compose de lycéens âgés de 15 à 18 ans qui lisent sous la supervision de leur professeur de lettres, une douzaine de romans en deux mois issus de la sélection officielle de l'Académie Goncourt.

seconde entrent également en jeu, permettant de développer une interprétation plus approfondie. Rossignol (2004), qui a pratiqué le débat en classe de littérature au lycée, partant de l'idée que l'identité ne se construit qu'en confrontant l'Autre, en vient à conclure que c'est aussi le cas pour la pensée.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, le débat en tant que tel est peu mis de l'avant dans les salles de classe, mais le cours des choses tend à changer. Rossignol (2004) le justifie à l'aide de la réforme des lycées de 1999, qui a institutionnalisé la pratique des débats à différents niveaux. Le débat correspond, entre autres, aux finalités spécifiques de la discipline français,

puisque'il s'agit d'acquérir une bonne maîtrise de la langue – structurer sa pensée, inscrire son auditoire dans son discours, communiquer -, d'élargir sa connaissance de la littérature – rencontre avec des auteurs, découverte des débats d'idées – et de construire sa culture par l'appropriation des idées, la réflexion sur les arguments des autres, la mise à l'épreuve de ses idées (Rossignol, 2004, p. 20-21).

Civisme et citoyenneté sont à l'avant-scène, car « débattre permet à chacun de modifier ses représentations, opinions en les mettant à l'épreuve d'autrui, d'agir sur celles des autres, de mesurer le pouvoir de la parole contre la violence et réguler les conflits » (p. 17). Selon Rossignol (2004), le débat gagnerait à être davantage utilisé dans les pratiques pédagogiques, car il est plus enrichissant, plus impliquant : « l'identité ne se construit qu'en affrontant l'autre, par la contestation, la prise de risque. Capable de

remotiver les lycéens, de les rendre vraiment auteurs de leurs apprentissages; le débat permet dans toutes les disciplines de travailler l'altérité comme valeur et d'accompagner la socialisation des élèves » (p. 18-19).

Afin de rendre l'expérience plus accessible, quelques pistes peuvent être explorées. Par exemple, pour contrer la timidité de certains élèves, « le recours initial à un écrit anonyme où chacun donne son avis sur les questions à l'ordre du jour, le dispositif en sous-groupes propice aux interactions entre pairs, libèrent souvent la parole » (Rossignol, 2004, p. 20). De plus, les élèves peuvent se préparer au débat en rédigeant un travail écrit qui met en place leur interprétation de l'œuvre et les arguments en découlant. Cette préparation permet d'éviter les temps morts, la redondance ou la dérive durant le débat, mais aussi de rassurer les élèves : comme ils maîtrisent mieux leurs contenus (lecture de l'œuvre, argumentation), ils se sentent moins intimidés par le débat. (Rousseau, 2006). Afin de contrôler la peur de la confrontation, l'enseignant doit s'assurer que les élèves comprennent bien que « réfuter son interlocuteur, ce n'est plus le remettre en cause dans son identité, c'est lui opposer une objection d'ordre intellectuel sur laquelle il pourra rebondir » (Rossignol, 2004, p. 20). L'auteure explique aussi la nécessité de faire du débat une pratique régulière : « quels que soient la nature et l'objet du débat, la ritualisation de l'activité est à déterminer de sorte que chaque élève se définisse comme membre à part entière du groupe classe » (p. 25). Par ailleurs, Rousseau (2006) suggère de répartir les débats durant le semestre afin de garder l'intérêt des élèves envers cette pratique.

Contrairement aux débats d'idées (qui concernent des questions éthiques ou morales), le but du débat interprétatif est d'approfondir l'interprétation du texte lui-même (Burgos, 1996). Le texte fait partie du débat, il n'est pas un prétexte à faire parler les élèves à propos d'une thématique. Il donne la chance aux élèves de se consulter, d'enrichir leur pensée au contact de leurs confrères et consœurs. La coopération créée par le débat permet aux élèves de déjouer les défis lancés par le texte. Chaque lecteur est libre de fouiller le texte, de se l'approprier (Tauveron, 2002a), et le rôle de la communauté de lecteurs est de fournir à chacun ce qui lui manque (hypothèses à formuler, blancs à remplir). De plus, les jeunes lecteurs peuvent déployer leur faculté critique en portant un jugement de valeurs sur des textes présentés en classe, ce qui leur permet « de se considérer et de se comporter en *sujets-lecteurs* auxquels on accorde suffisamment de crédit pour leur confier une mission habituellement réservée aux lettrés, aux experts, aux adultes, aux professeurs » (Burgos, 1996, p. 267-268). La confrontation met en scène la lecture inachevée d'un lecteur avec celles des autres, ce qui l'aide à construire son interprétation.

Le débat interprétatif s'appuie sur une certitude : il y a les droits du lecteur, mais aussi ceux du texte. Le lecteur a aussi des devoirs envers le texte. Si les élèves errent dans des considérations trop personnelles, c'est le rôle de l'enseignant de veiller à les ramener au texte dans une interaction plus étroite avec lui, sinon le partage de la lecture et la confrontation des interprétations ne reposeraient sur aucune prise tangible. L'enseignant se doit être à l'affût des compréhensions erronées, des interprétations divergentes pour

mieux nourrir l'interaction. Il lui faudra amener ses élèves à reformuler certains de leurs propos, à faire des liens entre les interprétations proposées, à soumettre des synthèses intermédiaires en tenant compte des hypothèses successives.

De son côté, Tauveron (2002a, p. 1) établit que la lecture est une coopération entre un lecteur, qui s'investit d'un point de vue affectif, cognitif et mémoriel (en mobilisant des souvenirs vécus) et un texte, c'est « un jeu interactif entre deux partenaires, un texte singulier et un lecteur singulier ». Différentes actions permettent cette coopération : identifier les personnages en présence, leurs mobiles, leurs buts; combler les blancs de l'intrigue; démêler les voix qui portent le texte, leur origine, leur degré de fiabilité; construire des hypothèses interprétatives, etc. De plus, l'investissement du lecteur l'amène à « prendre conscience qu'il y a derrière le texte une intention artistique » (Tauveron, 2002a, p. 2). Le texte veut-il égarer le lecteur, ou encore lui donner à réfléchir? Ces deux partenaires sont interdépendants, ils représentent des partenaires actifs :

L'un (le texte) propose des coups avec lesquels l'autre (le lecteur) doit composer. Inversement, le lecteur soumet au texte des propositions d'orientation auxquelles le texte doit réagir, propositions qu'il peut refuser parce qu'elles le bousculent, propositions qui au contraire peuvent l'enrichir au-delà de ce qu'il avait anticipé. En définitive, l'enrichissement est mutuel (p. 1).

Qui dit jeu dit aussi règles. Tauveron en identifie quelques-unes. Premièrement, le texte doit être enrôlé dans la partie. Il ne doit pas être le prétexte d'une discussion portant sur un tout autre sujet, en distinguant les discussions *à propos du livre* des *propos sur le livre*. La deuxième règle est la suivante « le texte a du jeu et le sens du jeu ». L'auteure traite ici de l'importance de choisir un texte foisonnant, riche : « l'intérêt de la partie est à la mesure des défis lancés par le texte, à la fois partenaire et terrain de jeu » (p. 1).

La complexité et la pluralité des textes sont donc à privilégier pour que l'interprétation revête une certaine pertinence : « la difficulté réside dans le fait que certaines lectures sont monosémiques et qu'on ne doit pas alors laisser divaguer son imagination » (Gion, 2005, p. 2). Burgos abonde en ce sens : « en prenant appui sur des textes polysémiques, ouverts à la pluralité des lectures, il est possible, en classe, de susciter un *imaginaire* du consensus à venir [...] propre à provoquer le mouvement commun d'explicitation et de recherche d'une convergence (possible) de valeurs à partager » (Burgos, 1996, p. 271). De son côté, Tauveron (2000a, p. 1) s'intéresse aux textes riches de « littérature résistante », dont les zones d'ombre sont plus attrayantes : « la confusion y est délibérément orchestrée, [...] l'opacité, le double sens y sont la marque d'un projet ». Elle distingue cependant deux formes de résistance : la réticence et la prolifération. La réticence viendrait jouer avec les automatismes de compréhension de l'intrigue, afin de leurrer le lecteur inattentif en créant des énigmes alors que la prolifération tiendrait au fait que tout peut être signifiant dans le texte, car le texte proliférant prédispose à une lecture plurielle et polysémique, il appelle l'interprétation. Le débat interprétatif découle

donc d'un accord qui permet de mettre à jour les questions, les problèmes, les enjeux soulevés par le texte mais, pour ce faire, le texte se doit d'être proliférant. Battistini (2005) nomme désir de littérature ce lieu de rencontre avec un texte, de plaisir et d'implication dans le jeu de la lecture littéraire que peut susciter le débat interprétatif.

Pour terminer, Tauveron ajoute la règle nous intéressant le plus : « le jeune lecteur, fouineur et loucheur, a été formé à répondre à l'appel de la coopération » (2002a, p. 2).

Le lecteur doit s'investir, construire des hypothèses, problématiser, etc.

Aucun élève n'est néanmoins capable à lui seul de revêtir successivement tous les costumes, de remplir tous les blancs, de prêter attention aux données du texte et de mobiliser en même temps sa culture livresque pour jeter des ponts, poser des questions au texte, leur trouver des réponses, imaginer plusieurs hypothèses interprétatives et apporter pour chacune des preuves de validité, etc. C'est le rôle de la communauté de lecteurs que de fournir à chacun le complément qui lui manque. C'est ensemble que les pièces du puzzle se mettent progressivement en place, chacun cheminant dans le texte à son rythme et apportant sa pierre à l'édifice (p. 2).

Somme toute, le débat interprétatif ouvre un espace où l'élève peut mettre en mots ses réflexions et ses idées (Tauveron, 2002a). La lecture, dialogue privé par excellence entre le texte et le lecteur, s'ouvre au dialogue public, au sein de la communauté de lecteurs que forme une classe, afin d'examiner les blancs du texte, d'affiner les interprétations et de parfaire les hypothèses. Le recours à une œuvre proliférante semble le gage d'un

travail d'interprétation réussi, permettant une confrontation constructive entre les différentes interprétations tout en n'entrant pas en contradiction avec le texte.

2.3.2 Les traces de lecture

L'acte de lecture suppose une relation entre le texte et son lecteur avec un investissement marqué de la part du lecteur. En classe, il est possible de révéler la lecture subjective de l'élève qui prend conscience de son implication dans sa lecture. Le dispositif du lecteur peut s'affirmer lorsque l'élève participe au dispositif didactique à travers certaines activités qui lui permettent de garder des traces écrites de ses émotions, de ses questionnements, de ses incompréhensions. Ces traces de lecture sont sollicitées grâce à certains outils didactiques tels que les annotations, le journal de lecture, l'anthologie...

2.3.2.1 Les annotations

Il existe plusieurs façons de s'approprier un texte. Entre autres démarches, cette prise de possession peut relever d'une démarche volontaire. Par exemple, l'élève souligne des phrases, copie un extrait, l'apprend, s'identifie au texte en y inscrivant sa propre subjectivité (Rouxel, 2004a). L'annotation, quant à elle, révèle la parole du lecteur de manière indirecte, elle capte la partie émergée d'une conscience en train de se former (Demougin, 2004). Elle permet au lecteur de s'inscrire dans le texte en y réagissant, en tissant de liens mémoriels et intertextuels, en se questionnant sur sa propre compréhension, sur les motivations des personnages ou de l'auteur, etc. Lorsque le

lecteur a recours à la compilation de ses remarques, au dessin, à une combinaison des deux, au soulignement, il construit un sens à l'aide d'un code qui lui est propre. Il prend aussi ses distances avec le texte, car l'activité lui permet de s'approprier les contenus en les reformulant, les imageant, etc. La parole du lecteur émerge de cette mise à distance, « elle s'opère dans le silence de la lecture » (Demougin, 2004, p. 125). L'annotation réclame une implication du sujet lecteur au même titre que l'écriture d'invention ou les rencontres autour des livres (Rouxel, 2004a), puisque l'élève s'inscrit aussi dans le texte subjectivement.

2.3.2.2 Le journal de lecture

Les traces de la lecture peuvent être consignées dans un journal. L'élève y raconte ses réactions, ses impressions. La richesse du journal de lecture réside dans l'activité d'écriture elle-même « qui permet à l'élève de construire son interprétation par l'observation progressive et par la verbalisation de ses processus » (Hébert, 2003, p. 97). Le journal de lecture peut aussi être dialogué, et se vit sous forme épistolaire, par l'entremise d'un échange de lettres entre les élèves eux-mêmes et l'enseignant, celui-ci étant un lecteur comme un autre dans la communauté que représente la classe. Le journal dialogué amène le lecteur à se poser des questions, à répondre au questionnement des autres et ainsi, à approfondir sa lecture, à affiner son interprétation (Lebrun, Mo., 1996). Loin d'être un journal intime, le journal de lecture est un « journal d'apprentissage du débat interprétatif où le seul sujet à débattre est celui des lectures partagées ou à partager. Il s'agit de mettre en œuvre une posture critique sur les textes littéraires » (Lebrun, Ma.,

2007, p. 128). Le journal de lecture favoriserait les deux démarches appelées par la lecture des textes littéraires, selon Marlène Lebrun : la lecture personnelle et la lecture critique. Ceci n'est pas sans rappeler le rapport dialogique entre la lecture participative et la lecture distanciée (Dufays, 2004). L'élève personnaliserait ses écrits en s'identifiant à sa lecture, mais garderait une position objectivée puisque ses écrits devront être partagés. Ce partage des écrits du journal peut permettre aux élèves de réaliser « l'hétérogénéité interprétative dans la communauté » (Lebrun, Ma., 2007, p. 129). Si l'élève prend conscience de son statut de lecteur, cette situation de communication lui donne la possibilité de s'exprimer de manière authentique et valorisante (Buguet-Melançon, 1997). La posture critique définirait une nouvelle assurance pour l'élève, qui deviendrait « un médiateur et un passeur pour ses pairs » (Lebrun, Ma., 2007, p. 129). Le journal de lecture serait ainsi un outil pertinent dans la quête d'autonomie intellectuelle de l'élève.

Pour terminer, Dufays, Gemenne et Ledur (1996) expliquent le double avantage lié au journal de lecture. D'abord, il est difficile de tricher : l'élève doit réaliser ses lectures afin de tenir le journal. La formule serait moins stressante, puisque non traditionnelle. L'élève peut s'affirmer, se sentir valorisé par cette relation privilégiée avec le texte. Ensuite, cette liberté de parole permet à l'enseignant de percevoir avec plus de justesse les intérêts de l'élève, ses repères, ses interprétations.

2.3.2.3 L'anthologie

L'élève peut développer la faculté de choisir les textes lui semblant riches de sens et de plaisir. Marlène Lebrun (2005) considère que l'enseignement de la littérature, aujourd'hui, ne doit plus viser la transmission de savoir, mais plutôt une démarche autonome donnant à l'élève la maîtrise de ses lectures.

Le geste anthologique est un choix personnel de textes. D'emblée, il ne se prête pas au dispositif didactique que nous proposons, car nous avons privilégié la lecture d'une seule œuvre complète qui plus est, imposée. Cependant, comme le geste anthologique est caractérisé par la posture critique du lecteur, cette activité alimente notre réflexion. En effet, il nécessite une réception et une production actives, découlant d'une manière de revoir la lecture de textes littéraires et l'écriture critique : « La dimension sociale du projet anthologique permet à chaque élève dans sa diversité de s'approprier une culture vivante en la partageant au sein d'une communauté de lecteurs. Il devient un lecteur-auteur interprète, critique, actif et autonome » (Lebrun, Ma., 2005, p. 5). Le texte littéraire peut être démotivant en milieu scolaire parce qu'il devient un objet de travail, et non un objet émotionnel : « Les pratiques scolaires enferment le plus souvent les jeunes dans des lectures imposées; ils restent spectateurs des choix de lecture et récepteurs passifs d'une interprétation qui n'est pas la leur mais celle du maître ou d'un manuel » (p. 6).

Tout comme le journal de lecture, l'anthologie permet à l'élève de s'impliquer, de se positionner dans son processus de lecture. Marlène Lebrun emprunte à la dialectique de Dufays afin d'expliquer la formation de l'esprit critique, qui

emprunte conjointement les voies de l'appropriation et celles de la distanciation. Les premières ressortissent à la lecture à voix haute, à la diction, à l'écriture « à la manière de » alors que les secondes participent du débat, de la mise en scène (qui suppose l'identification des points de vue différents), de l'écriture de détournement, du choix (Lebrun, Ma., 2005, p.6).

Non seulement Lebrun met en évidence le va-et-vient entre appropriation et distanciation du processus de lecture, mais elle avance aussi la nécessité de la production d'un discours critique. Si les techniques de créativité permettent de désacraliser l'écriture, la production de discours (ici, l'anthologie) rapproche l'élève de la lecture.

Somme toute, lecture et écriture vont de pair, sont peut-être même indissociables, si on veut atteindre certains objectifs :

la lecture littéraire développe d'abord une posture critique et une attention esthétique, alors que l'écriture à effet littéraire favorise la construction d'une posture d'auteur qui sait prendre en compte l'instance du lecteur pour développer une intention artistique et apprendre la réécriture qui est consubstantielle à l'acte d'écrire (Lebrun, Ma., 2007, p. 142).

Toujours selon Lebrun (2007), la classe de littérature deviendrait un lieu d'échanges et de débats inspirés d'œuvres littéraires. La particularité du journal de lecture est la possibilité de démarrer ces activités autant à partir d'un texte d'auteur connu que de celui d'un auteur-élève, tandis que celle de l'anthologie consiste à donner l'opportunité à l'élève de choisir son corpus. Ces propositions peuvent donner son élan au débat interprétatif en aidant à la construction de l'identité et en favorisant la capacité à communiquer des élèves. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, le journal de lecture répond davantage aux besoins de notre dispositif didactique.

2.3.3 Le comité de lecture

Le comité de lecture permet à l'élève d'exprimer sa relation à l'œuvre, un peu comme le journal de lecture mais, cette fois, à d'autres lecteurs, dans une perspective de partage. Selon Hébert (2003), les deux activités sont étroitement liées et complémentaires, le journal de lecture alimentant les échanges et vice versa. Les discussions littéraires qui animent le comité de lecture développent la pensée abstraite du lecteur en lui permettant de s'ouvrir différentes hypothèses ou solutions pour un même questionnement (Hébert, 2003), ce qui satisfait aux exigences de l'interprétation d'œuvres littéraires, processus complexe s'il en est un.

Il existe des variantes au comité de lecture, dont le cercle de lecture. Apprendre ensemble à construire des connaissances et à interpréter à partir de textes de littérature ou d'idées, telle est la fonction du cercle de lecture selon Terwagne, Vanhulle et

Lafontaine (2001). Le cercle de lecture est une activité qui se déroule en l'espace de quelques semaines et qui nécessite une entente collective sur le choix de l'œuvre et une progression simultanée dans la lecture. Soit à l'intérieur d'un même cercle, soit dans le groupe-classe, tous doivent être rendus au même endroit au même moment. Les élèves, réunis en petits groupes hétérogènes, vivent des interactions qui « favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001, p. 7). Les auteurs proposent un schéma didactique général se déroulant en trois phases : préparation, réalisation, évaluation. Dans la première phase, l'enseignant clarifie, avec les élèves, les enjeux du projet. Tous doivent s'entendre sur les objectifs qu'ils poursuivront lors de la lecture. Si les élèves lisent une œuvre littéraire (et non documentaire, par exemple), « l'enjeu principal pour chacun consistera à relever ses impressions de lecture pour pouvoir en discuter avec les membres de son groupe » (p. 27). Cette phase demande aussi une réflexion sur la manière d'atteindre les objectifs fixés. Par la suite, pour la phase de réalisation, trois étapes sont énumérées : la lecture des textes avec prise de notes, la discussion en petits groupes et la mise en commun. En ce qui a trait à la prise de notes, les auteurs suggèrent de les rassembler dans des carnets prévus à cet effet. Ces carnets, où les notes consignées sont susceptibles de soutenir les interprétations à venir, peuvent devenir un espace de dialogue entre l'élève et l'enseignant. La deuxième étape, soit la discussion en petits groupes, est assez encadrée. Par exemple, on doit prévoir des moments d'ouverture et de clôture, où les règles sociales devant régir les discussions sont rappelées. Les échanges permettent aux élèves de s'exprimer sur leur lecture et

d'apprendre ensemble à mieux comprendre des textes. La dernière étape de la deuxième phase est la mise en commun. Elle consiste à communiquer aux autres élèves de la classe le travail mené dans les cercles. Elle peut être considérée comme une activité d'enseignement mutuel, qui donne aux élèves « l'occasion de revenir sur les questions qui ont préoccupé l'un ou l'autre groupe, d'offrir de nouveaux éclairages, d'approfondir encore les interprétations » (p. 28). Finalement, la dernière phase permet d'évaluer, avec les élèves, dans quelle mesure les objectifs fixés ont été atteints et si les méthodes utilisées se sont avérées satisfaisantes. Cette phase permet de réfléchir sur les différentes façons d'améliorer sa lecture grâce à de nouvelles stratégies et sur les comportements que chacun doit adopter pour favoriser les échanges, deux conditions essentielles pour l'apprentissage.

Dans le cadre de notre dispositif, nous retiendrons plutôt la formule du comité de lecture, moins contraignante, avec prise de notes dans le journal de lecture et discussions en petits groupes permettant aux élèves de s'exprimer sur leurs interprétations. Par ailleurs, le comité de lecture, tel que pensé par Lebrun (Ma., 2004 et 2007), est tout à fait conséquent avec le débat interprétatif grâce à plusieurs de ses caractéristiques qui, en quelque sorte, initieraient les élèves à un tel débat. Ainsi, le fait de réguler et d'évaluer les bénéfices du comité de lecture, qu'elle fait précéder de trois étapes : la lecture personnelle, la rédaction des premières impressions de lecture sous forme de notes et les discussions et échanges en comité (Lebrun, Ma., 2004) sont autant de jalons préparant au débat interprétatif. Une autre caractéristique du comité de lecture est qu'il

responsabilise l'élève quant à sa lecture. Il y développe son autonomie lectorale en choisissant consciemment ses buts en fonction de ses attentes. Toutefois, il nécessite aussi de laisser choisir l'œuvre à l'élève. Cette dernière particularité n'a pas été retenue dans la présente recherche, mais nous pensons qu'il serait envisageable de présenter une liste d'œuvres, de laisser les élèves faire un choix personnel puis de regrouper en équipes de débatteurs ceux qui ont fait un choix similaire. De plus, la richesse de la collaboration entre pairs dans un tel comité démontre que « la verbalisation des stratégies à l'oral a atteint un degré d'élaboration qu'une majorité d'élèves n'avait jamais atteint seuls, à l'écrit, sur tout dans les classes régulières où beaucoup d'élèves élaborent difficilement leurs *réponses* » (Hébert, 2003, p. 243). Le comité de lecture que nous proposons s'articule autour des échanges en petits groupes, toujours précédés d'une lecture personnelle et de prise de notes, consignées dans le journal de lecture.

Par l'élaboration d'une variété d'activités et d'outils didactiques, notre recherche témoigne de l'importance que nous accordons aux expériences de lectures subjectives des œuvres littéraires. Tout converge vers le débat interprétatif, lieu de partage des réflexions, d'éclaircissement des hypothèses et de confrontation des interprétations. Les lectures polysémiques appellent des interprétations plurielles, davantage valables et justifiées si livrées par plusieurs voix. Pour préparer la mise en place du débat interprétatif, les traces de lecture deviennent accessibles par l'entremise d'outils tels que l'annotation, le journal de lecture et l'anthologie, cette dernière, en favorisant l'échange, peut même être liée au comité de lecture. Parce qu'ils laissent la parole au lecteur et lui

permettent de vivre sa subjectivité puis de la partager avec les autres élèves, la plupart de ces outils ont été retenus dans notre dispositif didactique. Cette lecture subjective que nous voulons ainsi révéler au sujet lecteur n'empêche en rien le va-et-vient dialectique entre la participation et la distanciation propre à la lecture littéraire, les approches didactiques retenues favorisant ces deux pôles en interaction. Rappelons-le, seule l'anthologie, présupposant un choix personnel de textes, ne se prête plus au choix que nous endossons, soit l'étude d'une seule œuvre littéraire tout au long du dispositif.

2.4 Les objectifs de recherche

2.4.1 Objectif général

Pour développer la compétence en lecture littéraire chez les élèves du collégial, notre intention est de proposer un dispositif didactique mettant en scène le débat interprétatif. Cet objectif général se veut une réponse à nos questions de recherche posées dans notre problématique, solution qui s'inspire des avancées de la recherche en matière de lecture littéraire et de sujet lecteur. Nous recherchions aussi un moyen d'amener les enseignants du collège à changer leur conception et leur pratique de l'enseignement de la littérature.

2.4.2 Objectifs spécifiques

- Élaborer un dispositif didactique initial reposant sur les principes théoriques de la lecture littéraire, selon une double approche, dialectique et subjective, et intégrant les nouvelles approches didactiques qui favorisent ce mode de lecture ;

- Valider ce dispositif didactique à partir de deux points de vue : un point de vue théorique, celui de didacticiens du français (intégration et appropriation des différentes théories sous-jacentes, puis cohérence de la logique interne du dispositif) ; un point de vue pratique, celui d'enseignants du milieu collégial qui vérifieront la pertinence didactique et la faisabilité de son opérationnalisation en contexte scolaire ;
- Améliorer le dispositif didactique initial à la lumière des critiques et suggestions issues des validations.

Chapitre 3

La démarche méthodologique

La recherche en éducation s'inspire d'approches méthodologiques diversifiées, qui évoluent en partie parce que les chercheurs en éducation proviennent de champs disciplinaires différents. Dans la situation actuelle, notre recherche tente de répondre à un besoin préoccupant de l'activité éducative au collégial par la création et le développement d'outils didactiques. Notre expérience en enseignement à l'ordre du collégial nous a motivée à élaborer un tel outil, sous forme de dispositif, qui s'alimente aux recherches en didactique de la lecture littéraire tout en essayant de répondre aux préoccupations des enseignants de littérature au collégial. Le choix de la recherche développement s'est d'emblée imposé à nous. Nous décrirons d'abord cette approche, tout en présentant nos critères de scientificité. Ensuite, nous justifierons nos choix quant à l'échantillonnage, la collecte des commentaires critiques ainsi que le traitement et l'analyse.

3.1 Type de recherche

Notre projet d'élaboration d'un dispositif didactique est de type interprétatif et l'approche privilégiée est la recherche développement. Cette approche est moins documentée que d'autres, comme l'étude de cas ou la recherche-action. Loisel et Harvey (2007) se sont penchés sur les questions soulevées quant à la pertinence scientifique de la recherche développement. Chose certaine, elle est toute désignée pour servir de base à la recherche en éducation, qui doit « fournir des outils susceptibles de faciliter ce processus de création et de développement d'objets pédagogiques » (Loisel et Harvey, 2007, p. 41). Si nous souhaitons définir la recherche développement, il est essentiel de spécifier immédiatement que l'appellation « recherche et développement » évoque une toute autre activité, où les deux volets ne seraient pas interdépendants. Les auteurs perçoivent différemment le processus de la recherche développement, où chacune des étapes (conception, réalisation, évaluation) doit être analysée afin de bien refléter le parcours du chercheur. Notre recherche se situera au niveau de la première étape, celle de la conception.

Il existe plusieurs types de recherche développement, selon Van der Maren (1995). Tout d'abord, le développement de concepts consiste à rechercher les applications et les développements d'outils issus de certains énoncés théoriques. Ensuite, le développement d'objets est aussi possible, tant du matériel pédagogique, des procédés ou des moyens d'actions pratiques. Finalement, le troisième type concerne le perfectionnement professionnel, qui consiste à parfaire des capacités personnelles afin de développer des

outils professionnels. Notre recherche se situerait davantage dans le volet développement d'objets, soit un dispositif didactique. Cette élaboration se distingue de la séquence didactique, aussi une démarche d'enseignement-apprentissage, par la possibilité d'orchestrer des activités sans nécessairement respecter une linéarité qui implique un ordre précis dans le déroulement des différentes étapes.

Selon Loisel et Harvey (2007), la recherche développement représente autant le développement d'objets que les prescriptions guidant l'action (procédés, stratégies, méthodes, modèles). La tâche du chercheur est double, il doit être « engagé à la fois dans des activités de développement et dans l'analyse de ces activités » (Loisel et Harvey, 2007, p. 44). Le chercheur n'est pas contraint à suivre une démarche séquentielle dans la conception de l'objet et ses mises à l'essai successives, il doit plutôt questionner sa démarche afin de l'ajuster à la progression de la recherche développement. Cette perspective nécessite donc plusieurs mises à l'essai et modifications. L'objet pédagogique se transforme au gré des réflexions et observations qui alimentent le processus de recherche. Ce type de recherche porte bien son nom : les décisions prises en cours de route et leurs justifications font autant partie de la réponse trouvée que l'objet lui-même. Le processus complet doit être ausculté de près : « la recherche développement ne visera pas uniquement à développer un objet ayant une valeur pédagogique, mais voudra aussi rendre compte de l'expérience de développement dans toutes ses facettes » (p. 44). Les questions de recherche doivent refléter ces deux pôles : améliorer, développer un produit utile en éducation, mais aussi fournir « une analyse de

l'expérience réalisée dans le but de mettre en évidence les principes qui ressortent de l'expérience de développement » (p. 46).

L'accent mis sur l'importance des décisions prises pourrait, dans le cadre de notre recherche, permettre de dégager des pistes menant à l'élaboration d'autres dispositifs visant notre public cible (les cégépiens). Somme toute, la recherche développement est

l'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant (Loiselle et Harvey, 2007, p. 44).

Le chercheur s'engageant dans une telle recherche est confronté à plusieurs choix : la posture épistémologique adoptée, le type d'approche privilégié (quantitative ou qualitative) et le processus d'analyse de données (inductif ou déductif). La démarche de recherche dépendra de ces choix (Loiselle et Harvey, 2007). Les postures positiviste, interprétative ou critique sont déterminées selon la vision de la réalité, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche, la place occupée par le chercheur, etc. La première utilise les mises à l'essai pour démontrer l'efficacité du produit. La posture interprétative « met davantage en lumière les réflexions dans l'action et les perceptions des acteurs de l'expérience de recherche développement » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 48). Le paradigme critique, quant à lui, est associé à la recherche-action, car le savoir

produit sera utilisé par l'individu pour connaître sa réalité (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004).

Les recherches quantitative et qualitative se distinguent par l'importance des mesures, des variables et de la vérification statistique des hypothèses pour la première, et de la préoccupation des descriptions et de l'induction pour la seconde. La préférence de Loiselle et Harvey se tournera vers l'approche qualitative, puisqu'elle permet de « mettre en évidence les événements sous-tendant les choix faits en cours de développement et [de] réviser au besoin ces choix » (2007, p. 48). Pour terminer, une analyse de données déductive se base sur un cadre théorique et vérifie si les données recueillies y sont congruentes. Les auteurs affirment qu'un processus inductif est davantage susceptible de jouer un rôle important, car le chercheur s'appuie sur un cadre de référence ouvert, non défini : les thèmes émergent des données recueillies.

Ce type de recherche est pertinent à notre projet, car nous avons développé un dispositif qui a été ensuite commenté et critiqué par des didacticiens du français et des professionnels de l'enseignement. Suite aux commentaires et critiques recueillis, à la fois sur les fondements théoriques de notre dispositif et sur son opérationnalisation dans un contexte pratique, il a été bonifié. Cette perspective est d'ailleurs propre à la recherche développement, selon Richey (1994, repris par Loiselle, 2004), le chercheur étant engagé à la fois dans l'étude et dans l'action.

La recherche développement se caractérise, entre autres démarches, par des mises à l'essai du dispositif intercalées de moments de validation. Borg et Gall (1989, dans Loiselle 2004) traitent, à la fin du processus, d'une mise à l'essai opérationnelle, soit une première expérience contextualisée, et d'une phase de diffusion et d'implantation qui permettrait d'utiliser véritablement le produit dans la réalité. Dans la présente recherche, nous nous sommes limitée aux validations de didacticiens du français et d'enseignants de littérature au collégial, étape précédant la première mise à l'essai. Cette étape de validation du dispositif didactique dans sa version initiale a été suivie d'une étape d'amélioration du dispositif. C'est cette version améliorée qui est livrée en ces pages.

3.2 Critères de scientificité

Pour présenter un caractère de scientificité, la recherche développement doit répondre aux critères de la perspective interprétative, soit la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité (Loiselle, 2004). Tout d'abord, pour la crédibilité de cette recherche, la validation théorique des experts en didactique du français ainsi que la validation plus pratique des enseignants oeuvrant sur le terrain sont essentielles. Ce double échantillon est choisi afin de rehausser la validité externe de notre recherche. Nous sommes bien sûr consciente que l'échantillon est modeste, raison pour laquelle notre analyse des résultats ne peut s'appliquer à tous les didacticiens et à tous les enseignants du collégial. L'analyse des réponses des sujets apporte une validité interne à notre recherche, qui sera reprise dans notre chapitre quatre. Tant du côté des didacticiens de la lecture littéraire que du côté des enseignants, les critiques et commentaires

recueillis témoignent d'un savoir et d'une expérience sans lesquels plusieurs écueils ne pourraient être évités.

La transférabilité de la recherche est comblée par la pertinence de l'échantillonnage théorique des sujets universitaires et par l'expérience des professionnels. En effet, comme les didacticiens proviennent d'universités différentes, l'échantillonnage est davantage justifié, ce qui permet une plus grande variété de points de vue. Pour les enseignants du collégial, nous avons privilégié des praticiens dont le nombre d'années d'expérience est varié, comparant ainsi la fougue du nouvel arrivant à la sagesse du vétéran.

La constance interne est une valeur qu'il est difficile de combler dans le cadre de la présente recherche. En effet, il n'y a pas eu de collecte de données avec augmentation du nombre de participants, puisque nous nous limitons aux premières étapes de la recherche développement. De plus, il n'y aura pas plusieurs observateurs, car nous travaillons seule, étant donné qu'il s'agit d'une recherche de maîtrise et que nous devons respecter les contraintes de temps que cela suppose.

Pour terminer, le critère de fiabilité demande au chercheur « [d']analyser et de mettre en évidence les éléments (présupposés, valeurs, ou croyances personnelles) influençant l'interprétation des résultats » (Loiselle, 2004). Dans le même texte, Loiselle mentionne qu'une difficulté courante de la recherche développement est justement le manque de

recul, de regard critique du chercheur sur son produit. Nous avons donc soumis régulièrement notre dispositif didactique à notre directrice de recherche qui pouvait assumer cette nécessaire distance critique.

3.3 Échantillonnage

Notre dispositif didactique a été validé à la fois de façon théorique auprès de deux didacticiens de la lecture littéraire, reconnus par leurs travaux de recherche en la matière, et de façon plus pratique auprès de quatre enseignants du collégial. Les didacticiens de la lecture littéraire ont été consultés en tant que ressources spécialisées afin de nous aider à consolider l'aspect théorique de notre dispositif et même de notre recherche, ainsi qu'à actualiser et à enrichir notre dispositif en misant sur leurs connaissances des recherches actuelles en didactique de la lecture littéraire. Par ailleurs, il nous semblait essentiel qu'au moins un des deux didacticiens ait une connaissance approfondie des programmes de littérature collégiaux.

Pour leur part, les enseignants du collégial ont été sélectionnés sur la base de leur intérêt pour le débat en classe de littérature, quel qu'il soit. Il n'y a pas eu de demande générale, nous avons plutôt rencontré directement les enseignants ayant cet intérêt marqué pour le débat, donc potentiellement interpellés par notre projet. L'échantillon choisi pour les enseignants regroupe des sujets possédant un nombre varié d'années d'expérience, allant de 28 ans à deux ans. La parité homme-femme est aussi atteinte. Les quatre enseignants (ou ont enseigné récemment) le troisième cours de littérature collégial, intitulé

Littérature québécoise; ils possèdent donc une certaine expérience dans l'enseignement de ce cours.

3.4 Collecte des commentaires critiques

Le contexte dans lequel s'est réalisée la collecte des commentaires critiques et autres suggestions est simple. Les sujets provenant du milieu collégial ont reçu le dispositif accompagné de plusieurs pistes de réflexion (annexe B), par exemple, dire s'il est réaliste d'appliquer ce dispositif dans une classe, ou exprimer quelles modifications ils y apporteraient s'ils l'exploitaient, etc. Ils ont émis leurs réflexions par écrit. Suite à l'analyse des données, afin de recueillir des données concernant les perceptions et les idées des participants à propos de notre dispositif, et aussi pour nous permettre d'interpréter les données obtenues par écrit (Vaughn, S., Shay Schumm, J., et Sinagub, J., 1996), nous avons convié les enseignants à un groupe de discussion. L'interaction survenue entre tous les participants, tout au long de cette rencontre de groupe, nous a permis de confirmer notre interprétation de leur discours, de trouver des réponses aux questionnements qu'ont suscités chez nous leurs commentaires critiques, plus dans la perspective de nous remettre en question comme étudiante chercheure que de mettre en doute leurs propres perceptions. Cette rencontre leur a également donné l'opportunité d'élaborer certains de leurs commentaires trop succincts.

Aux didacticiens, nous avons présenté le dispositif didactique avec les références théoriques qui en ont inspiré l'élaboration. Ceci leur a permis de juger de la pertinence

des sources théoriques, de l'appropriation des théories de la lecture littéraire, de l'intégration des nouvelles approches en matière de lecture littéraire ainsi que de la cohérence et de la logique interne de notre dispositif (annexe C). Ils se sont acquittés également de leur tâche par écrit.

Cette collecte de commentaires critiques s'est donc faite en deux étapes. Tout d'abord, à la fin de l'automne 2008, le dispositif didactique dans sa version initiale (annexe A) a été soumis aux deux didacticiens et aux quatre enseignants du collégial. Ensuite, en janvier 2009, les enseignants ont été reçus ensemble dans un groupe de discussion afin de valider en quelque sorte notre interprétation de leurs commentaires critiques, mais aussi de permettre aux enseignants de pousser plus loin leurs réflexions au contact des autres.

3.5 Traitement et analyse

Suite à la collecte réalisée, nous avons procédé à une analyse de contenu des commentaires écrits provenant tant des didacticiens que des enseignants pour en établir à la fois leur congruence et leur pertinence en regard de nos objectifs de recherche. Cette analyse est détaillée au point suivant, où nous avons justifié notre sélection des commentaires retenus.

Les données obtenues lors du groupe de discussion nous ont certes permis de consolider notre compréhension de leur validation et nous ont confortée dans notre démarche, mais

elles ne nous ont pas amenée à modifier notre dispositif. Nous avons également pu constater un certain renouvellement de l'intérêt porté par ces enseignants aux nouvelles approches proposées.

3.6 Présentation des résultats

L'objectif principal de notre recherche est de créer un dispositif didactique en spéculant sur son opérationnalisation potentielle que pourrait générer l'effet du débat interprétatif sur la compétence en lecture littéraire des élèves du collégial. Pour appuyer cette spéculation, dans un souci de validation à la fois théorique et pratique, le dispositif a été analysé et questionné par deux didacticiens du français (D1 et D2) et quatre enseignants du collégial (E1, E2, E3 et E4).

Pour fins de validation, nous leur avons transmis le dispositif dans sa version initiale (annexe A). Les sujets didacticiens devaient se pencher sur le dispositif de manière semi-dirigée, guidés par une lettre de présentation exposant notre posture théorique (annexe B), qui leur proposait de porter une attention particulière sur l'intégration des nouvelles approches en lecture littéraire, sur l'appropriation des théories de la lecture littéraire par la chercheure et, finalement, sur la logique interne du dispositif. À titre d'information, les didacticiens avaient également en main les six thèmes de réflexion, soumis aux enseignants (annexe C), que nous avons joints au document à étudier. Les professionnels de l'enseignement collégial ont tous choisi de se laisser guider par les thèmes proposés, dont les intitulés étaient, dans l'ordre : les impressions générales, les

contraintes physiques, le contenu, les élèves, l'enseignant, autres considérations. Cinq des six thèmes étaient déclinés en sous-questions permettant aux enseignants d'étayer leur propos.

3.6.1 Données recueillies auprès des didacticiens

La consultation des universitaires montre une certaine concordance quant à la nécessité de compléments théoriques et de précisions sur l'analyse du roman. En ce qui concerne les compléments théoriques, D1 met l'accent sur l'importance de justifier nos choix, de bien mentionner les appuis théoriques motivant nos décisions pédagogiques. Plusieurs suggestions nous permettent d'enrichir notre cadre de référence afin de le rendre plus cohérent et de renforcer les justifications liées aux outils proposés. Ainsi, une lecture plus approfondie des recherches sur la lecture subjective et le sujet lecteur nous a permis de mieux asseoir notre posture de chercheure face à la lecture littéraire et sa dimension plus affective, de peaufiner certains outils, comme le journal de lecture, et les questions accompagnant son utilisation. Les deux didacticiens s'entendent sur le fait que la méthodologie employée pour la conception du dispositif soit précisée davantage, comme en définissant mieux certains outils mis de l'avant (journal de lecture, annotations, comités de lecture).

Pour ce qui est de l'analyse du roman, les deux s'accordent pour appuyer le choix de l'œuvre. Par contre, le dispositif gagnerait à offrir plus de contenus analysés, de pistes tirées du livre, d'exemples à donner aux enseignants pour les outiller afin de mieux

guider les élèves dans leur démarche de lecture. Ceci répondrait en partie à cette question de D2 : « comment faire en sorte que les élèves apprennent à nommer ce qu'ils font, ce qu'ils cherchent? ».

Dans notre projet initial, nous avons eu l'idée d'un mégadispositif qui mettait en correspondance le roman de Soucy avec trois ou quatre œuvres possiblement à l'étude pour un semestre collégial. Or, cette idée de mégadispositif ne semble pas faire l'unanimité chez les deux didacticiens. D1 est explicite quant à ses réticences. Certes, il conseille de le déplacer à la fin du dispositif, cautionnant en quelque sorte sa raison d'être, mais il soulève surtout un manque de cohérence entre le choix des trois œuvres et l'approche proposée. On en veut pour preuve cette question de D1 : « Proposez-vous un dispositif pour trois œuvres mises en réseau en fonction d'une thématique ou trois dispositifs mis en réseau pour aborder l'œuvre littéraire en général? ». De plus, nos pistes d'exploitation se révèlent flottantes entre une analyse plus narrative (type du narrateur) et une préoccupation d'ordre esthétique (effets de style, tonalités, jeu de lecture). En outre, les modalités entourant le mégadispositif et ses liens avec le dispositif actuel sont absentes. Nous reconnaissons le travail à réaliser afin d'exploiter le potentiel d'un tel mégadispositif, mais nous ne nous lancerons pas dans cette aventure dans le cadre de cette recherche. Nous abandonnons donc ce projet qui était loin d'être abouti et qui restera une bonne intuition.

Dans notre dispositif amélioré, nous nous sommes attachée à plus de cohérence entre le cadre de référence, notre posture de chercheure, le dispositif lui-même et les outils didactiques proposés. En outre, plusieurs activités ont été bonifiées avec des exemples tirés du roman. Les séries de questions qui encadraient déjà la lecture subjective des élèves ont été enrichies de façon à ce que ceux-ci soient plus à l'écoute de leurs impressions et de leurs émotions.

3.6.2 Données recueillies auprès des enseignants

D'abord, les enseignants s'entendent sur la clarté de la démarche pédagogique proposée, qui rappelle que l'enseignement de la littérature doit être basé sur la lecture et le contenu littéraire de l'œuvre. À propos de l'œuvre choisie, la majorité s'entend pour affirmer qu'une œuvre polysémique est grandement indiquée pour les activités demandées. Justement, *La petite fille qui aimait trop les allumettes* est une œuvre complexe qui bouscule, remue ses lecteurs, les confronte. La discussion est ainsi favorisée, et c'est tant mieux, car les comités de lecture sont très appréciés des personnes interrogées. Le partage des idées et des interprétations s'enrichit à l'écoute des autres.

Les enseignants s'enthousiasment pour le débat, mais leurs réticences se situent dans l'encadrement de l'activité, qui demanderait une grande implication de leur part. Ils désireraient également plus de balises, d'organisation contextuelle (durée, nombre d'équipes, nombre de participants par équipe, conclusion, modération, etc.). Dans le cadre de l'élaboration de ce dispositif, nous préférons nous concentrer sur les

fondements didactiques de nos activités. Nous privilégierons donc une certaine liberté quant aux données qui pourraient préciser le déroulement des activités. Par ailleurs, les pistes proposées dans les dernières pages du dispositif sous forme de questions sont appréciées, les enseignants y trouvent des repères qui orientent le débat.

C'est à l'unanimité que les enseignants participants soulèvent le problème de l'Épreuve uniforme de français. En effet, à la fin du cours *Littérature québécoise*, les élèves se soumettent à la rédaction d'une dissertation critique de 900 mots, dont les sujets et les conditions de passation sont communs à tous les jeunes Québécois. Cette évaluation suscite beaucoup d'appréhension chez ces élèves. Ils veulent être rassurés, informés; ils désirent se familiariser le plus possible avec ce modèle de dissertation avant la date fatidique. Afin de contrôler cette fébrilité, les enseignants participants s'entendent pour dire que les activités en classe doivent parfois être orientées vers cette finalité. La préoccupation semble justifiée, et le dispositif ne doit pas non plus engendrer une atmosphère stressante, donnant l'impression de s'écarter de cette préoccupation légitime des élèves. Pour rassurer les enseignants, nous reprendrons une idée de Rousseau (2006), qui motivaient ses élèves au débat en choisissant son prochain sujet de dissertation dans les idées soulevées lors du débat final. Le débat conduirait ainsi à l'élaboration d'une dissertation critique.

L'idée du mégadispositif semble aussi trouver preneur, un enseignant suggérant même une nouvelle d'Anne Hébert, *Le torrent*, comme texte comparatif à *La petite fille qui*

aimait trop les allumettes. Nous pensons qu'un tel ajout répondrait aux préoccupations des enseignants par rapport à l'Épreuve uniforme, où au moins un sujet sur trois porte sur une comparaison entre deux textes d'auteurs différents. De plus, ce travail rejoindrait les connaissances antérieures des élèves, qui ont déjà comparé des textes lors du cours précédant *Littérature québécoise*, soit *Littérature et imaginaire*. Toutefois, nous avons mentionné ci-dessus (cf. 4.1.1) nos réticences à entreprendre le nouveau défi plutôt imposant de lier notre dispositif à la lecture d'autres œuvres, ou encore de l'intégrer dans un mégadispositif. Peut-être que notre dispositif inspirera les enseignants à créer des réseaux thématiques de lectures, ou les incitera à l'exploiter, voire à l'adapter pour la lecture d'autres œuvres déjà mises à l'étude dans leurs cours, créant ainsi de possibles réseaux de dispositifs.

Somme toute, tous les enseignants participants ont montré un intérêt à exploiter ce dispositif en se l'appropriant. Leur expérience et leur pratique leur permettraient d'adapter cet outil didactique à leur réalité professionnelle.

3.6.3 Suggestions intéressantes

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, cette recherche s'inscrit dans une démarche réflexive quant à l'enseignement de la littérature au collégial. Que ce soit une mise en pratique de notre dispositif bonifié, ou encore la conception de plusieurs versions du dispositif, adaptées à différentes œuvres ou différents cours, notre recherche demeure

ouverte, modifiable. C'est pour donner des pistes en ce sens que nous relevons d'autres suggestions généreusement fournies par les participants.

En fin de parcours, E1 propose de présenter quatre ou cinq œuvres d'art en diaporama, puis de demander à chaque comité de lecture d'associer une œuvre au roman lu en justifiant son choix. Cette même personne suggère aussi que le débat interprétatif pourrait être adapté à la lecture cinématographique, en autant que l'œuvre étudiée ait aussi une version filmée. Toujours selon E1, il serait pertinent d'étudier la réception critique de l'œuvre littéraire en question. Il y aurait là une activité intéressante à élaborer, d'autant plus que *La petite fille qui aimait trop les allumettes* est une œuvre primée dont la sortie fut loin d'être discrète.

Les six participants ont contribué avec intérêt au processus de validation; leurs suggestions et critiques ont grandement inspiré la version finale de notre dispositif afin que la compétence en lecture littéraire des élèves se développe. Leur collaboration a été encourageante et constructive. Ainsi, D1 nous a confortée dans notre démarche : « On connaît les outils de récolte de données des chercheurs dans ce domaine, mais il n'existe à peu près pas d'exemples de dispositifs didactiques fondés sur ces principes théoriques ». Parfois, cette collaboration a été inspirante : « Je voudrais que les étudiants réalisent que la littérature n'est pas extérieure à ce qu'ils sont mais qu'ils la portent en eux » a écrit E1. Les commentaires critiques nous ont permis non seulement de mieux situer notre posture de chercheure, de mieux justifier théoriquement nos choix

didactiques, mais aussi de réaliser la pertinence et la faisabilité d'un tel projet en classe de littérature au collégial.

La recherche développement semble tout indiquée pour répondre aux besoins de notre recherche. Certaines contraintes nous ont restreinte à ne pas envisager toutes les étapes normalement prescrites, consciente que les ressources dont nous disposions nous permettaient des visées plus modestes. Cependant, les commentaires recueillis, tant auprès des didacticiens que des enseignants, nous ont permis d'arrimer davantage notre dispositif didactique aux théories de la lecture et à la pratique enseignante. Dans le prochain chapitre, une version améliorée de notre dispositif, de même que les réflexions qui ont mené aux différentes prises de décision démontrent, nous l'espérons, que notre choix méthodologique était judicieux.

Chapitre 4

Le dispositif didactique

Nos lectures ont porté notre attention sur plusieurs théories et concepts qui ont contribué à tisser notre réflexion. Des théories de la réception, en passant par la lecture littéraire et les approches didactiques qui développent sa compétence, nous avons cheminé vers le sujet lecteur, son dispositif de lecture et sa lecture subjective. Forte de toutes ces pistes explorées, nous retiendrons, pour l'élaboration de notre dispositif didactique, le processus de lecture littéraire incluant la lecture subjective souvent négligée en classe de littérature et le débat interprétatif comme révélateur du sujet lecteur. Nous avons privilégié ces approches, car elles correspondent aux objectifs pédagogiques que nous nous sommes fixé pour notre dispositif :

- développer la compétence en lecture littéraire des élèves, dans un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation;
- faire émerger leur lecture subjective, qu'ils en soient conscients (mettre les élèves en contact avec eux-mêmes en les plongeant dans des œuvres proliférantes);
- confronter les interprétations des élèves afin qu'ils découvrent la pluralité des lectures résultant de leurs lectures subjective et distanciée, mais aussi qu'ils se construisent comme lecteurs.

Tout d'abord, il est primordial de préciser que le dispositif est conçu pour s'insérer dans la logique du troisième cours de littérature au collégial, *Littérature québécoise*. Nous proposons un déroulement en partie ordonné et chronologique, et en partie libre. En effet, nous partons de l'idée que certaines activités répondront davantage que d'autres aux attentes des enseignants qui utiliseront le dispositif. Ainsi, ils pourront sélectionner

celles qui les intéressent, choisir de répéter ou d'exploiter certaines autres. Il en va de même pour les questionnements, proposés à titre indicatif. Notre proposition oscille entre recommandation et suggestion.

De la lecture littéraire, en passant par la lecture subjective, avec même quelques arrêts en lecture méthodique, nous avons bâti le dispositif sur des assises théoriques éprouvées, que nous avons développées dans notre cadre de référence. La validation réalisée auprès des didacticiens a conforté ces choix théoriques. Par ailleurs, la construction du dispositif tient aussi compte de la pratique enseignante, de ses habitudes, craintes et contraintes. La validation effectuée auprès des enseignants le montre bien, certains objectifs du cours *Littérature québécoise* ne peuvent être mis de côté. Par exemple, c'est à la fin de ce cours que les élèves devront prouver l'appropriation de certaines compétences (reconnaître les caractéristiques de textes de la littérature québécoise, élaborer un plan de rédaction, rédiger et réviser une dissertation critique), lors de la passation de l'Épreuve uniforme de français. Elle consiste en la rédaction d'une dissertation critique de 900 mots, au cours de laquelle les élèves doivent prendre une position argumentée. Notre dispositif se doit donc de respecter une certaine pratique enseignante. Il s'est avéré nécessaire, par exemple, de laisser parfois la place à la traditionnelle lecture méthodique, même si la lecture subjective, approche relativement récente, nous apparaît tout aussi légitime.

Le dispositif se voulant le point d'arrivée de notre mémoire, nous l'avons élaboré afin qu'il atteigne le but de notre recherche, soit le développement de la compétence en lecture littéraire au collégial. Plusieurs activités témoignent de cette ligne directrice, car elles recréent le va-et-vient dialectique (Dufays 1994; Falardeau 2004a) cher aux tenants de la lecture littéraire. En effet, que ce soit le journal de lecture, les annotations, les investissements du lecteur ou encore le débat interprétatif, plusieurs composantes du dispositif didactique présentent l'importance de l'alternance entre l'affectif et le cognitif, entre la participation et la distanciation.

Les commentaires des didacticiens et les impressions des enseignants nous ont permis de bonifier notre dispositif initial. Le dispositif amélioré présente d'abord l'environnement didactique dans lequel il s'insère. Cette partie nous permet de présenter brièvement les principaux outils proposés aux enseignants, soit le journal de lecture, les annotations et les comités de lecture. Nous privilégions cette mise en place, car elle met l'accent sur des outils qui alimenteront ensuite les différentes étapes qui constituent la seconde partie, soit la lecture de l'œuvre. Jusqu'à la dernière partie, le débat interprétatif, l'enseignant découvrant notre dispositif didactique se voit proposer différentes avenues : la lecture des premières pages, les investissements du lecteur, puis d'autres activités réparties au fil de la lecture du roman. Ces pistes, articulées selon les principes issus de la lecture littéraire, selon les approches dialectique et subjective, mènent au débat interprétatif.

4.1 Environnement didactique

Ce dispositif pourrait occuper un mois au sein du cours *Littérature québécoise*, à raison d'environ quatre heures par semaine. Les activités et outils proposés visent le développement de la compétence en lecture littéraire. La dernière activité, vers laquelle tend le dispositif est le débat interprétatif auquel le lecteur sera préparé par l'alternance des postures subjective et critique qu'il devra camper.

4.1.1 Choix de l'oeuvre

La petite fille qui aimait trop les allumettes se prête bien au jeu de la lecture (Picard, 1986; Tauveron, 2002a, 2002b) se faisant dans un cadre scolaire. Les pistes interprétatives sont nombreuses et changent tout au long de la progression dans le roman. Pour qu'une lecture soit riche, elle doit mettre en scène un texte et un lecteur coopératifs :

Une aire de jeu ainsi conçue ne saurait se contenter d'un partenaire soumis : elle réclame un partenaire doté d'initiatives, d'autant que la règle du jeu l'encourage par ailleurs à traiter chacun des éléments du texte comme un indice potentiel au nom du principe qui veut que tout puisse être signifiant dans un texte littéraire. (Tauveron, 2002b, p. 17).

L'œuvre de Soucy correspond à ce que Tauveron (1999, p. 20) appelle les textes proliférants : « des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices [...] diversement interprétables ». Soucy semble se plaisir à fausser les pistes, à amener son lecteur où il le désire et, pourquoi pas, à s'en moquer un peu. Les vides fictionnels sont nombreux, laissés béants par le narrateur. Le lecteur

s'interroge beaucoup sur les non-dits, se rassurant de quelques certitudes (le narrateur est masculin, il semble comprendre et contrôler la situation, etc.). Certitudes bien fragiles, il va sans dire...

La lecture y est déconcertante; elle déséquilibre le lecteur, qui voit s'éloigner tous ses habituels repères. Il ne peut pas lire avec les automatismes qui lui font parfois occulter des faits marquants d'un livre. Le jeu se passe entre vides fictionnels, polysémie textuelle, compétence et intérêt du lecteur. La mémoire, la rétention d'informations narratives et la perte de repères déconcertent le lecteur mais, s'il s'y prête, il y a lecture littéraire et plaisir de lecture. Par exemple, il arrive qu'un lecteur ignore totalement la mort d'un personnage pourtant central du roman de Pennac, *La fée carabine* : l'incident, quoique très clairement décrit, n'occupe que deux lignes en fin de chapitre. Nous misons donc sur un roman dont la pluralité de sens est riche et surprenante, les ambiguïtés nombreuses à souhait, le jeu symbolique omniprésent. Si idéalement le débat interprétatif permet à chaque lecteur de confronter ses idées, ses hypothèses et sa subjectivité à celles des autres pour fins de validation, chacun devrait s'impliquer. Tout le dispositif le prépare au débat : comités en cercles restreints, annotations, journal de lecture, mais nous sommes consciente que certains élèves pourraient décrocher de la proposition. Notre dispositif tente de pallier à ces résistances en offrant une démarche qui les conduit progressivement à la prise de parole. À l'aide d'un équilibre entre moments personnels et moments collectifs, l'élève confronte ses lectures, mais aussi sa propre subjectivité.

4.1.2 Outils didactiques suggérés

Compte tenu des échéances serrées d'un semestre, l'enseignant devant parcourir de trois à quatre œuvres complètes dans ce laps de temps, environ un mois sera alloué pour l'étude de l'œuvre de Soucy. Il serait possible de faire de multiples débats interprétatifs avec une œuvre, et ce, à différents moments de la progression de la lecture. Nous avons plutôt choisi, en partant du principe que ce serait la première expérience du genre vécue par ces élèves, de ne faire qu'un seul débat, à la fin de la lecture complète de l'œuvre, quoiqu'il y aura plusieurs étapes intermédiaires en vue de les préparer à cette rencontre. Ainsi, ils auront l'opportunité de prendre la parole devant leurs pairs en cours de route, mais en comités restreints, une manière de les sensibiliser à cette prise de parole d'un type particulier qu'est le débat interprétatif.

En nous inspirant des recherches actuelles sur le texte du lecteur (Bellemin-Noël, 2001; Demougin, 2004; Fourtanier, 2004; Rouxel et Langlade, 2004), il semble important que le lecteur ait à sa disposition des outils de travail qui accompagnent sa lecture et qui lui permettent de garder des traces écrites de ses émotions, de ses questionnements, de ses incompréhensions. Ce sont certes des traces transitoires, mais elles l'aident à fixer sa pensée et constituent un support tangible en vue des échanges en comités de lecture ou en grand groupe, entre autres, lors du débat interprétatif. Ces outils sont très utiles afin de reprendre les questionnements au fur et à mesure de la lecture et d'identifier les vides informationnels, les incompréhensions, les pistes interprétatives. Nous proposons deux outils complémentaires qui suivront le lecteur jusqu'au débat final : le journal de lecture

et les annotations à même l'œuvre. Nous avancerons également quelques pistes quant au déroulement des comités de lecture, car les discussions entre pairs sont un outil d'élaboration de sens (Hébert, 2003), de communication et de confrontation des interprétations, pouvant être utilisé tout au long de la lecture.

4.1.2.1 Journal de lecture

Nous proposons la tenue d'un journal de lecture afin que l'élève recueille ses impressions, formule des questions dont la réponse n'est pas donnée par le texte, note ses commentaires en réaction aux agissements des personnages, reformule certains passages qui l'intriguent, etc. Il pourrait également chercher à combler certains vides du texte, exprimer une hypothèse spontanée. Loin d'être un journal intime, le journal de lecture est un « journal d'apprentissage du débat interprétatif où le seul sujet à débattre est celui des lectures partagées ou à partager. Il s'agit de mettre en œuvre une posture critique sur les textes littéraires » (Lebrun, Ma., 2007, p. 128). Par notre dispositif, nous tentons de faire adopter une posture plus interprétative que critique. Dans sa double fonction à la fois d'explicitation pour soi et d'explication pour les autres (Tauveron, 2004), le journal de lecture favoriserait les deux démarches concomitantes appelées par la lecture littéraire : la lecture participative et la lecture distanciée, cette lecture distanciée étant celle d'un lecteur qui se questionne sur sa lecture et non une approche critique de l'œuvre. Toutefois, le texte du lecteur est teinté de sa subjectivité. D'ailleurs, ce qui sera consigné au journal de lecture relèvera plus de la lecture subjective, et ces

écrits alimenteront les échanges en comités de lecture. Nous proposons quelques pistes pour inciter le jeune lecteur à la prise de notes :

- Notez les passages qui vous fascinent ou vous plaisent ou, au contraire, vous repoussent ou vous déplaisent, et dites pourquoi.
- Notez les endroits où vous éprouvez des difficultés de lecture.
- Notez vos moments d'incompréhension, ceux où vous perdez le fil de l'histoire (que ce soit à cause de l'intrigue, de la syntaxe, de la langue, des personnages déconcertants, etc.).
- Notez quand vous ressentez de la lassitude ou de l'ennui.
- Notez les passages qui vous surprennent ou vous provoquent.
- À la fin du roman, donnez vos impressions finales, votre état d'esprit.
- Etc.

Grâce à ce journal, l'enseignant peut avoir accès au processus même de lecture de ses élèves et ainsi juger des compréhensions et des incompréhensions qui l'accompagnent. En effet, l'élève construit son interprétation en observant et en verbalisant ses processus, ce qui en fait un journal d'apprentissage, et non un journal intime (Hébert, 2003). À quelques reprises, l'enseignant pourrait parcourir les journaux de manière formative afin de voir où en sont les élèves et de vérifier le sérieux de leur démarche. Ceux-ci pourraient être prévenus d'avance (ou non) des vérifications. Celles-ci pourraient concorder avec les moments-clés du roman proposés dans les impressions de lecture (cf. 4.2.2.3.c), mais pourraient aussi se positionner à mi-chemin entre ces moments-clés, afin

de mieux répartir les interventions de l'enseignant. C'est pour préserver l'authenticité de la lecture subjective préconisée lors de l'activité que nous proposons de favoriser une rétroaction formative. Ainsi, si peu de remarques sont écrites, l'enseignant pourrait encadrer davantage certains élèves ciblés. Le journal de lecture, s'il est utilisé de cette façon, s'avère un bon outil de vérification du parcours de lecture des élèves qui, jumelé à d'autres activités proposées dans le dispositif (comme les annotations), ferait en sorte que les élèves apprennent à nommer ce qu'ils font, ce qu'ils cherchent.

4.1.2.2 Annotations

L'annotation permet au lecteur de s'inscrire dans le texte, aux sens propre et figuré, en y réagissant, en tissant de liens mémoriels, intertextuels, en se questionnant sur sa propre compréhension, sur les motivations des personnages ou de l'auteur, etc. S'appropriier le texte peut relever d'une démarche volontaire. Par exemple, l'élève souligne des phrases, copie un extrait, l'apprend, s'identifie au texte (Rouxel, 2004a). L'annotation révèle la parole du lecteur de manière indirecte, elle capte la partie émergée d'une conscience en train de se former (Demougin, 2004). Lorsque le lecteur a recours à la liste, au dessin, à une combinaison des deux, au soulignement, il construit un sens à l'aide d'un code qui lui est propre. Il prend aussi ses distances avec le texte, car l'activité lui permet de s'approprier ses contenus en les reformulant, les imageant, etc. La parole du lecteur émerge de cette mise à distance, « elle s'opère dans le silence de la lecture » (Demougin, 2004, p. 125). Nous proposons plus loin une activité où l'enseignant modéliserait sa façon d'annoter en verbalisant sa démarche devant ses élèves.

4.1.2.3 Comités de lecture

Tout au long de la lecture, la formation de comités de lecture (Lebrun, Ma., 2004) permettrait de vérifier l'évolution interprétative des élèves. Selon El, la place des comités est grandement justifiée dans le contexte collégial : « les élèves partagent leurs difficultés, leurs intuitions, leurs idées; [...] le sens se construi[t] à plusieurs ». Leurs questionnements seraient d'abord validés par les pairs au fur et à mesure que leur interprétation progresserait. En effet, ces comités permettent d'accompagner les élèves pendant leur lecture, « et, cela, à la mesure de leurs capacités d'interprétation, de leurs questionnements et de leurs intérêts, ce qu'une pédagogie magistrale en grand groupe, centrée sur le texte et la « bonne réponse », peut très rarement atteindre » (Hébert, 2003, p. 243). À l'intérieur d'un même comité, il peut y avoir consensus, plusieurs acceptations ou, à la limite, confrontation. Le journal et les annotations, identifiés au texte du lecteur, serviront à alimenter les échanges dans les comités de lecture. Il serait possible, afin que les élèves puissent vérifier leur évolution interprétative, de produire une synthèse à la fin de chaque rencontre, qui servirait de point de départ lors de la prochaine.

4.2 Lecture du roman

4.2.1 Lecture des premières pages

Les pistes d'entrée en lecture sont des activités préparatoires à la lecture individuelle et elles revêtent une importance capitale. La lecture à voix haute de l'incipit d'un roman est une de ces activités. Cette lecture en classe permet que le travail sur le texte se déplace

« vers l'amont de la lecture, avant que l'élève n'entreprenne sa tâche de lecture individuelle » (Falardeau, 2004b, p. 15). Il s'agit d'apprivoiser l'œuvre avec les élèves de manière à désamorcer certains obstacles, tant affectifs que cognitifs, dès l'entrée en lecture. Certes, les tenants de la lecture subjective avancent que les blocages font partie de la démarche interprétative du lecteur. Nous nous positionnons davantage « dans une démarche d'appropriation progressive des modalités d'une lecture plus littéraire » (p. 15). Il s'agit d'aider chaque lecteur à s'investir dans sa lecture.

- L'enseignant lit, en classe, les cinq premières pages du roman à voix haute (PF¹², 13 à 17).

4.2.2 Investissements du lecteur

Les investissements du lecteur doivent être diversifiés, qu'ils soient affectifs, mémoriels (histoires de vie, expériences vécues) ou cognitifs (Tauveron, 2002a). Les élèves sont invités à répondre à l'appel de coopération lancé par le texte, et ce, par différentes actions : identifier les personnages en présence, leurs mobiles, leurs buts; combler les blancs de l'intrigue; démêler les voix qui portent le texte, leur origine, leur degré de fiabilité; construire des hypothèses interprétatives, etc. De plus, l'investissement du lecteur l'amène à « prendre conscience qu'il y a derrière le texte une intention artistique » (Tauveron, 2002a, p. 2). Le texte veut-il égarer le lecteur, ou encore lui donner à réfléchir? La démarche qui suit gagnerait à être vécue chronologiquement.

12 Dorénavant, nous adopterons PF pour *La petite fille qui aimait trop les allumettes*.

4.2.2.1 Investissement affectif

Il convient de laisser la place au lecteur. Les débuts de livres provoquent des impressions chez les lecteurs, qu'elles soient positives ou non, lui donnant envie ou non de poursuivre sa lecture.

- Il s'agit de questionner les élèves pour recueillir leurs premières impressions [le récit commence par la chute, l'effondrement : « Sans papa nous ne savions rien faire. À peine pouvions-nous par nous-mêmes hésiter, exister, avoir peur, souffrir » (PF, 13)], pour connaître l'intérêt que cette lecture a suscité chez eux [la description du cadavre est une métaphore de l'emprise du père : « Sa dépouille crispée dans une douleur dont il ne restait plus que l'écorce, ses décrets si subitement tombés en poussière, tout ça gisait dans la chambre de l'étage d'où papa nous commandait tout, la veille encore » (PF, 13)], pour mettre à jour les attentes qu'elle a éveillées [l'action se poursuit : « Nous devons faire quelque chose. Je crois bien qu'il va falloir l'enterrer » (PF, 17)].

- Ensuite, il est possible d'ouvrir les questions sur un aspect plus métacognitif, toujours en grand groupe : ont-ils déjà été découragés par les premières pages d'un ouvrage? De quelle œuvre s'agissait-il? S'ils ont décidé de persévérer (lecture obligatoire ou non), par quoi ou pourquoi cette impression a-t-elle été détrompée ou consolidée? Quelles stratégies leur permettent de déjouer ces premières impressions pour aller de l'avant dans leur lecture? L'enseignant peut aussi y aller de son propre témoignage.

4.2.2.2 Investissement mémoriel

La citation en exergue, par exemple, offre une réflexion peu commune sur l'universalité de la douleur. Elle est ardue à comprendre, mais peut être le moment de renvoyer les élèves à leur propre expérience, de mobiliser leurs souvenirs vécus par rapport à la souffrance.

- Un échange en grand groupe est à envisager ou alors une réflexion personnelle consignée dans le journal de lecture, suivie d'un partage sur une base volontaire avec la classe. Il est important d'insister sur l'aspect volontaire du partage car, comme mentionné lors de la présentation de l'outil qu'est le journal de lecture, les élèves y écrivent dans le but de mieux structurer leur pensée, mais aussi afin de s'investir dans des réflexions plus personnelles qu'ils sont libres de partager ou non.

4.2.2.3 Investissement cognitif

La lecture des cinq premières pages plonge immédiatement le lecteur au cœur du drame qui vient de se produire : la mort du père. Cet événement permet à l'auteur d'assembler ses personnages dans les caractéristiques qui les distingueront. Cet investissement pourrait être vécu comme une première mise à distance du lecteur, tel que préconisé par la lecture littéraire.

- L'enseignant questionne les élèves en leur demandant d'identifier les personnages en présence, leurs relations, leurs faits et gestes et leurs réactions. Ceci peut être consigné au tableau sous forme schématique.

- Il est aussi possible de faire découvrir aux élèves qu'il y a une intention esthétique (vocabulaire, style) qui cherche à égarer le lecteur, à donner à réfléchir sur la vie, à métaphoriser la réalité du monde. À partir du style de l'auteur, l'enseignant leur demande alors de décrire les personnages en s'attardant sur ce qu'il y a de surprenant, d'incongru dans leur description.

Suggestions de réponse : Le narrateur compare son père à une grenouille : « il suffisait d'observer sa poitrine – qui, plate au départ, se gonflait comme notre seul jouet la grenouille, atteignait un volume qu'on aurait dit le ventre d'un cheval mort, puis se dégonflait avec de courts arrêts, par petites saccades » (PF, 16); il rabaisse son frère : « Mon frère fixa sur moi des yeux de bête qui ne comprend pas pourquoi on lui assène des coups » (PF, 16). Les élèves risquent des réponses dans leur journal de lecture.

- Après cette réflexion, nous suggérons un premier regroupement en comités de lecture. Les élèves pourraient répondre aux questions suivantes en justifiant leurs réponses par des indices textuels :

- Quelles répercussions ont les caractéristiques des personnages sur l'image qu'on se fait d'eux?

Suggestions de réponse : Le père semble dictateur, mais aussi essentiel à la vie des enfants : « Il nous fallait des ordres pour ne pas nous affaïsser en morceaux, mon frère et moi, c'était notre mortier » (PF, 13). Il peut donc apparaître comme une menace qui s'éloigne. Le frère semble un boulet, un enfant dont la garde incombera désormais au narrateur : « Il détourna sa figure comme un chien qui renonce » (PF, 15); « Frère me revint pâle comme l'os » (PF, 15). Quant à lui, le narrateur peut représenter la personne

la plus calme et responsable de la famille, tout repose maintenant sur ses épaules : « Mais consultons le rouleau, nous verrons bien » (PF, 14); « Ne t'en fais pas, dis-je. Nous ferons face à la musique » (PF, 15).

- Pourquoi le père s'est-il enlevé la vie?

Suggestions de réponse : Il serait difficile d'avancer une raison qui expliquerait le suicide du père. En effet, les seuls témoins possibles sont très surpris et ne semblent rien y comprendre : « papa rendit l'âme sans crier gare » (PF, 13); « Frère haussa les épaules et secoua sa grosse tête. *Qu'est-ce que ça veut dire tout ça? Je ne comprends rien* » (PF, 14-15). De plus, ils vivent l'évènement de manière assez froide, distante : « Il devait donc dormir et dormir nu, et être mort dans cet appareil sans solution de continuité, tel était mon raisonnement » (PF, 15).

- Une mise en commun générale s'ensuit, où chaque porte-parole livre ce qui a été discuté en équipe.

4.2.3 Au fil de la lecture

Nous proposons quelques activités pouvant être utilisées tout au long du processus de lecture. Nous souhaitons qu'elles se complètent les unes les autres. Annotations, thèmes, impressions de lecture et anticipations sont autant de possibilités que l'enseignant pourra mettre en scène à l'intérieur de ses cours.

4.2.3.1 Annotations

- Afin que les annotations des élèves soient les plus significatives possibles, l'enseignant devra exemplifier ses attentes. Ainsi, après la lecture collective de l'incipit, avant de poursuivre la lecture, dans une démarche de modélisation (Demougin, 2004), l'enseignant annote, sur transparents, ses propres impressions de lecture à partir de la première page du roman de Soucy (PF, 13). Il en sortira une forme de classification des annotations pour montrer aux élèves qu'il peut y en avoir de différentes sortes, par exemple selon les thèmes (inscrire la lettre « T » dans la marge, suivie du thème), les réactions émotives (dessiner sourires ou grimaces), les incompréhensions (inscrire un « ? » à gauche du texte), le lexique (écrire un « D », qui renvoie au dictionnaire), la beauté d'une formulation ou son originalité (inscrire la lettre « B » pour beauté), etc.
- Ensuite, pour les deux pages suivantes, les annotations proviennent du groupe classe. L'enseignant les inscrit sur les transparents.
- Pour les deux dernières pages, les élèves sont en dyade et annotent au crayon leur propre exemplaire. L'intérêt de l'activité est de leur donner des repères qui permettront à chacun de revenir sur ses propres annotations, mais aussi à tous de s'entendre sur une forme de langage commun pour favoriser les échanges ultérieurs. Il y a ensuite un retour collectif pour valider un code commun à tous.

4.2.3.2 Thèmes

- Avant la lecture de la suite de la première partie (PF, 18 à 90), l'attention des élèves est dirigée vers l'importance de certains thèmes chers à Soucy, et ce, à partir de l'activité

sur l'annotation. L'enseignant demeurera attentif aux thèmes qui auraient marqué les élèves durant cette activité de modélisation de l'annotation. Ces suggestions pourraient enrichir la liste préalable de l'enseignant.

- Pendant la lecture, leur tâche de lecteur est de rester sensibles à la présence de ces thèmes en annotant la première partie du roman. Quand un thème revient souvent, ils consignent dans leur journal de lecture quelques citations le concernant, à quel personnage il est particulièrement rattaché, etc.

Suggestions de réponse : Le narrateur revient souvent sur son identité, qu'on devine indéterminée : « si ému que je ne savais plus trop si j'étais moi-même le chevalier, ou la princesse, ou l'ombre de la tour, ou simplement quelque chose qui participait au décor de leur amour, comme la pelouse au pied du donjon, ou l'odeur des églantines, ou la couverture constellée de rosée dans laquelle le chevalier enveloppait le corps transi de sa bien-aimée, c'est ainsi que ça se nomme » (PF, 21); « je suis le plus intelligent des deux » (PF, 24); « intrigué tout de même que père ait cru bon d'instituer entre ses deux fils une telle inégalité dans les capacités de raisonnement » (PF, 33).

- Après la lecture de cette première partie, les comités se réunissent afin de comparer leurs annotations et leur prise de notes. Nous sommes d'accord avec D1 pour qui il est souhaitable de construire avec les élèves « des noyaux de sens autour des éléments relevés dans leurs lectures, desquels émergeront des thèmes ». Ils identifient quelques thèmes qui leur semblent importants et doivent justifier pourquoi : par rapport aux personnages, par rapport au déroulement de l'histoire, par rapport à leur récurrence (interprétations de lecture communes), etc. Nous pensons que l'identification d'un thème

découle d'abord de l'interprétation du texte (Tauveron, 2002a). En effet, un extrait pourrait être perçu de manière différente, selon la subjectivité du lecteur (Langlade, 2004a ; Lebrun, Ma. 2005).

- Lors de la mise en commun en groupe classe, il s'agit de faire émerger de la lecture des élèves quelques thèmes communs. En voici quelques-uns à titre d'exemples :

- La sexualité
- La masculinité
- La famille
- La violence
- L'identité
- L'amour
- Autres thèmes identifiés par les élèves

- Cette activité sur les thèmes peut se répéter plusieurs fois durant la lecture du roman pour juger de leur évolution, pour cerner ce qu'ils apprennent au lecteur sur tel ou tel personnage, etc. Ceci permet notamment d'actualiser les noyaux de sens dont nous parlions ci-dessus. Voici quelques exemples de questions à proposer aux élèves : Quelle place occupe la sexualité dans la vie du personnage principal ? En quoi cela détermine-t-il ses agissements ? Pourquoi la violence revient-elle régulièrement au fil du texte ? En quoi sa présence influence-t-elle la perception qu'a le lecteur du thème de la famille ?

4.2.3.3 Impressions de lecture

Pour cueillir les impressions de lecture, nous proposons trois moments-clés du roman.

a. Le premier moment se situe à la fin de la « Première partie » qui regroupe les pages 13 à 90. C'est aussi la fin de la vie peu civilisée et le début de la découverte du véritable sexe du narrateur. Certains indices linguistiques montrent tôt que le personnage principal est féminin [« enflures » (PF, 48); « jette du sang » (PF, 32); « J'aurais aimé mettre les doigts dans ma culotte et lui jeter du sang, mais je n'avais pas de sang ce jour-là, c'était cicatrisé jusqu'à la prochaine fois » (PF, 70), « la petite chèvre s'est étendue sur son ventre un peu bombé » (PF, 84)].

b. Le deuxième moment se situe après la lecture du début de la « Deuxième partie » (PF, 93-158). Il peut être considéré comme la découverte de l'existence de la mère et de la sœur jumelle. Peu à peu, un paradis perdu (splendeur matérielle, mère aimante et douce, soeur), un passé dont le narrateur a peine à se souvenir se révèlent au lecteur.

c. Le troisième moment se situe à la fin du roman (PF, 159-180) : le drame se dénoue, entre autres, avec la confirmation des viols répétés par le frère. Cette partie révèle aussi l'identité du père de l'enfant. Le lecteur y fait également le constat surprenant de l'absence de mots intelligibles dans le grimoire.

- Lors de ces trois moments-clés du roman, les élèves sont conviés à une démarche en trois étapes inspirée de Jouve (2004). Voici un exemple pour le premier moment :

À la première étape, aller chercher les impressions des élèves. Après la lecture des pages 13 à 90 et à partir de ses annotations, chaque lecteur écrit dans son journal de lecture ses impressions en rapport avec la découverte du sexe du narrateur. La contrainte est de s'exprimer au « je ». Un lecteur vigilant témoignera de sa découverte antérieure à la révélation finale; peut-être livrera-t-il les indices qui l'ont poussé à se rendre compte de

cet aspect primordial du roman. Un lecteur moins aguerri viendra tout juste d'en prendre conscience en lisant la fin de cette première partie. Un autre lecteur se sera laissé abuser par ce jeu narratif jusqu'à cette activité proposée sur ses impressions.

À la deuxième étape, en comités de lecture, amener les élèves à confronter leurs impressions personnelles, qui sont toutes recevables, aux données du texte. Lors de ces discussions, les élèves prennent conscience de la diversité des lectures (Lacelle et Langlade, 2007). Quand le lecteur s'est-il rendu compte que le narrateur était une fille? À partir de quels indices textuels? Si le lecteur n'a pas pris conscience de ce fait, qu'est-ce qui l'a induit en erreur? À la relecture, quelles découvertes textuelles fait-il par rapport à cette révélation? Qu'est-ce qui l'a fait changer d'avis? Le titre de l'œuvre peut lui aussi inspirer quelques questions. Qui est la petite fille du titre? Pourquoi est-ce elle qui est ainsi mise en évidence? Le but de ces questions n'est pas de pointer du doigt le parcours du lecteur surpris, voire berné par le texte, mais bien de faire émerger une certaine subjectivité. L'élève s'inscrit alors dans une démarche de « lecture subjective qui admet l'erreur comme une manière de construire sa lecture » (D1), tout en côtoyant un texte proliférant (Tauveron, 1999), qui force le lecteur à envisager une pluralité d'interprétations. Différentes causes peuvent engendrer cette abondance : soit le texte donne trop d'indices, soit il a une forte portée symbolique, soit encore c'est l'imagination trop débordante d'un lecteur qui multiplie les sens possibles (Hébert, 2003).

À la troisième étape, provoquer une réflexion plus introspective dans le journal de lecture. Les élèves sont amenés à questionner leurs réactions face à cette révélation surtout si elles ne sont pas appuyées par le texte. Cela les a-t-il dérangés de découvrir que ce soit une fille? Qu'est-ce que cela change pour la suite de leur lecture? etc.

- Voici quelques questions pouvant guider les comités de lecture lors de la deuxième étape selon Jouve :

Au début du deuxième moment (PF, 93-158), le lecteur découvre l'existence de la mère et de la sœur.

- Quels indices laissent présager cette découverte dans la première partie?

Suggestion de réponse : L'auteur décrit textuellement l'incendie provoqué par la sœur jumelle, qui a tué la mère et inspiré le titre de l'œuvre : « C'était pourtant un des dictons de mon père, que les petits saint-thomas finissent par mettre le feu dans des robes à force de ne pas croire qu'il est dangereux de jouer avec des allumettes » (PF, 143).

- Pourquoi les élèves ont-ils fait le lien avec l'existence d'une sœur, d'une mère (qui, elle, a péri durant l'incendie) à ce moment-là? S'ils ont pris conscience de cette présence bien avant, sur quels indices se sont-ils basés?

Suggestions de réponse : « Une fillette s'était retrouvée parmi nous, qu'on se figure notre étonnement, à moins qu'elle n'y ait été depuis toujours [...] Frère allait jusqu'à dire qu'elle me ressemblait comme une goutte d'eau » (PF, 32); « il me semblait bien avoir une très lointaine remembrance, d'une sainte vierge qui m'aurait tenu sur ses

genoux en sentant bon, et même d'une angelote sur l'autre genou de la vierge au doux parfum, et qui m'aurait ressemblé comme une goutte d'eau » (PF, 70)?

- S'ils ne se sont rendus compte de rien, en quoi cette révélation modifie leur interprétation?

Pour le troisième moment (PF, 159-180), tout s'emboîte, le lecteur découvre, entre autres, l'identité du père de l'enfant que porte la narratrice, ainsi que le véritable contenu du grimoire.

- Quels indices poussent le lecteur à deviner la violence sexuelle dont elle a été la victime?

Suggestion de réponse : « Prenez mon frère. L'amour, pour lui, je n'ai pas idée de ce que c'était, à part me gigoter dessus, ce qui me mettait en rage et désespoir, mais tac, l'oreiller sur la tête, et envoie par là, la petite chèvre, endure, endure, jusqu'à ce que, enfin, toute saucisse ramollie, je pouvais recommencer à respirer dans mes poumons » (PF, 170).

- L'inceste n'est lié qu'au frère. Quelles pistes ont pu donner l'impression aux élèves que le père était lui aussi impliqué?

Suggestion de réponse : « Mon père ne me rentrait à peu près plus dedans dans les derniers temps de son terrestre séjour » (PF, 93).

Par ailleurs, le lecteur découvre aussi que la narratrice, durant tout ce temps, n'a écrit qu'avec une seule lettre dans le grimoire : « Un mariote tomberait-il sur ce grimoire qu'il n'y pourrait d'ailleurs comprendre rien, car je n'écris qu'avec une seule lettre,

la lettre *l*, en cursive ainsi que ça se nomme, et que j'enfile durant des feuillets et des feuillets, de caravelle en caravelle, sans m'arrêter. [...] De toute façon qu'est-ce que ça change » (PF, 175-176).

○ Pourquoi le lecteur est-il loin de se douter de cette tromperie?

Suggestions de réponse : Plus tôt, dans le texte, l'écriture semble la seule raison de vivre de la narratrice : « Ma seule chance, si c'est ainsi que ça se nomme, je sentais bien qu'elle consistait à commencer par témoigner, et j'ai pris mon courage à deux mains, c'est-à-dire mon grimoire et mon crayon, et j'ai tracé cette première phrase avec des larmes qui cuisaient dans mes yeux : *Il a bien fallu prendre les choses en main mon frère et moi car un matin peu avant l'aube...*, ou quelque chose d'approchant, car le temps manque, tout me manque, pour que je puisse me relire » (PF, 127). Maintenant que le grimoire n'a plus aucune valeur, sa destruction déstabilise le lecteur, mais une nouvelle portée symbolique lui est donnée, pure et pacifique : « J'immolerai donc ce grimoire, comme papa sacrifiait le bouc au renouveau du printemps [...] Quoi qu'il en soit, mon bouc à moi, ce sera cet évangile de l'enfer, que je brûlerai avec la planchette, ce sacrifice aura la vertu de ne faire de mal à aucune bête, immaculée comme la paume des nuages, toutes innocentes jusqu'au trognon. Car je me prends à rêver au renouveau moi aussi » (PF, 176-177).

○ Quel effet cette autre surprise, parachutée à la fin du texte, a-t-elle sur le lecteur?

4.2.3.4 Anticipations

Au cours de la lecture de l'œuvre, l'élève devra combler les vides fictionnels (Langlade et Fourtanier, 2007) en imaginant quelques solutions aux problèmes soulevés par le texte. Le texte appelle la coopération du lecteur, mais il lui donne aussi des indices destinés à le désorienter. Aussi, les questions posées par l'enseignant ne sont efficaces que si elles sont provoquées par un texte biaisé, qui interpèle un double lecteur, naïf et critique à la fois : « l'anticipation n'est [...] pertinente qu'au moment précis où la naïveté de la lecture première va être prise sur le fait et démasquée » (Tauveron, 2004, p. 257). Certaines pistes le guideront dans ce processus, que l'enseignant proposera pour accompagner la lecture lors de moments stratégiques:

- Après la lecture de l'incipit (PF, 13-17) :

- Comment le narrateur va-t-il régler la crise découlant de la mort du père?

Suggestion de réponse : Il entreprend des actions efficaces, dénuées d'émotions :

« - Nous devons faire quelque chose. Je crois bien qu'il va falloir l'enterrer » (PF, 17).

- Après la lecture de la « Première partie » (PF, 13-90) :

- Pour quelles raisons cet univers est-il contraignant pour le personnage principal, qui semble plus cultivé, plus réfléchi que son frère?

Suggestion de réponse : « intrigué tout de même que père ait cru bon d'instituer entre ses deux fils une telle inégalité dans les capacités de raisonnement » (PF, 33).

- Quels indices vous permettent d'affirmer qu'il est possible qu'il y ait un retour à la civilisation pour le narrateur? Quels indices poussent à croire le contraire?

Suggestions de réponse : Le narrateur semble plus conscient de la réalité que son frère : « - Ce sont des sous, rétorquai-je. Nos sous doivent valoir ceux des gens du village. J'ai omis de le mentionner, mais je suis le plus intelligent des deux. Mes raisonnements frappent comme des coups de gourdin. Si c'était mon frère qui rédigeait ces lignes, la pauvreté de la pensée sauterait à la figure, personne ne comprendrait plus rien » (PF, 24). Toutefois, les référents sociaux du narrateur sont erronés : « les bêtes féroces ne me semblaient pas pulluler au village » (PF, 46); « C'est plus d'une fois sur les illustrations que nous en [des bambins] avons vu, mon frère et moi, en train de s'élever dans les airs à l'instar des ballons à cause des petites ailes qu'ils ont dans le dos [...]. Je lui mis donc la main sur la tête » (PF, 49).

- Après la lecture complète du roman :

- La mort permet au narrateur de découvrir qui il est. Pourquoi espère-t-il y survivre?

Suggestion de réponse : « je me prends à rêver au renouveau moi aussi. [...] Nous formerions une grande famille à nous deux toutes seules. Nous vivrions tellement ensemble, et si près l'une de l'autre, qu'un sourire commencé sur mes lèvres se terminerait sur les siennes » (PF, 177).

Les élèves répondront à ces questions soit individuellement, soit en comités de lecture. Ce sera également pour eux l'occasion de soulever de nouvelles questions. Ces pistes anticipatives pourront ensuite être soumises en plénière.

4.3 Débat interprétatif

Le rôle de l'enseignant est central dans cet échange d'un type particulier. Il doit être vigilant pour ne pas laisser dire n'importe quoi aux élèves et ne pas attendre qu'ils s'égarent dans des interprétations transgressant les données du texte. Certes, il y a les droits du lecteur, mais aussi ceux du texte. Le lecteur a aussi des devoirs envers le texte. L'enseignant s'intéresse aux réactions subjectives des élèves, mais cette position ne l'empêche aucunement d'endosser le rôle du meneur de jeu. Si les élèves errent dans des considérations trop personnelles, l'enseignant doit veiller à les ramener au texte dans une interaction plus étroite avec lui, sinon le partage de la lecture et la confrontation des interprétations ne s'appuient sur aucune prise objective. L'enseignant doit être à l'affût des compréhensions erronées, des interprétations divergentes. Il lui faudra souvent reformuler certains propos, faire des liens entre les interprétations proposées, proposer des synthèses intermédiaires en tenant compte des hypothèses successives. Le questionnement de l'enseignant est doublement important « pour (réa)ctiver les différents domaines qui participent à la singularisation de l'œuvre par le lecteur [...] et pour susciter la distance réflexive grâce à la mise en discours et la socialisation des diverses réactions singulières des élèves » (Lacelle et Langlade, 2007, p. 57). L'enseignant piste les élèves en évitant les questions uniquement fondées sur le texte comme l'ordre chronologique ou relevant seulement de la vie personnelle du lecteur. Les questions pertinentes dans un débat interprétatif ciblent prioritairement les réactions et jugements du lecteur dans la relation qui s'établit entre lui et le texte, et amènent à une

certaine distanciation critique au contact de la communauté interprétative que représente la classe.

Contrairement aux débats d'idées, qui concernent des questions éthiques ou morales soulevées par le texte ou servant de prétexte à débat, le but du débat interprétatif est de construire une interprétation du texte lu à partir de la pluralité des interprétations (Battistini, 2005; Burgos, 1996; Lebrun, Ma., 2004, 2007; Tauveron, 1999, 2002a, 2002b). Le débat interprétatif découle d'un accord sur les questions, les problèmes, les enjeux, qui expose les contradictions du texte par le partage et la confrontation des interprétations. Pour alimenter le débat, nous proposons trois séries de questions dans lesquelles l'enseignant pourra puiser selon les réactions de l'auditoire. Ainsi, les premières visent davantage une lecture subjective de l'œuvre, tandis que les autres touchent respectivement aux motivations des personnages et à la portée de l'œuvre. Ces séries, loin d'être étanches, se veulent une illustration du va-et-vient dialectique que représente le processus de lecture littéraire. Le débat y puisera son inspiration et trouvera son rythme dans la diversité des interprétations.

4.3.1 Lecture subjective

- Comment vous sentez-vous après la lecture du livre? Expliquez votre sentiment.
- Quel personnage vous a le plus touché et pourquoi?
- Est-ce celui auquel vous vous êtes identifié? Si oui, en quoi? Sinon, à quel personnage vous êtes-vous le plus identifié et pourquoi?

4.3.2 Motivations des personnages

- L'*accident* a bouleversé la vie de cette famille. Que pensez-vous des changements qu'il a entraînés dans la vie du père? Comment aurait-il pu agir autrement?

- Pourquoi le narrateur a-t-il nié (ou renié) son sexe?

Suggestions de réponse : Le père, en prétendant posséder deux fils, exclut toute trace de féminin de sa vie, la narratrice est insécurisée lorsqu'elle parle d'elle au féminin « je l'ai toujours un peu su [...] Mais il y avait que mon père me traitait comme son fils, et ça me mettait une barre entre les jambes, au figuré. Je veux dire qu'il m'était interdit de me déplacer librement en moi-même, où j'étais toute coincée, étouffée, incapable de m'acheminer tranquillement vers ma toute simple vérité » (PF, 167).

- Comment est traité le thème de la famille dans cette œuvre? Quel est l'impact sur les personnages, sur le déroulement de l'action?
- En quoi la relation amoureuse colle-t-elle à l'image chevaleresque qu'a la narratrice de l'amour? En quoi cette relation avec l'inspecteur des mines transforme-t-elle la narratrice?

Suggestions de réponse : Elle a l'impression que l'inspecteur va la sauver « Comme j'aurais aimé être à vos côtés, sous votre protection, toute petite, terrorisée d'admiration » (PF, 133); elle vit enfin les récits qu'elle a tant lus « je faisais comme si nous étions avec saint-simon à la cour du roi-soleil regorgeant

de beaux chevaliers et de comtes à dormir debout tellement ils font rêver dans leurs habits » (PF, 130).

- Pourquoi la narratrice rédige-t-elle son journal avec autant d'assiduité? Que représentent les mots pour elle?

Suggestions de réponse : La richesse et le savoir procurés par les mots permettent à la narratrice de s'éloigner de l'image triste projetée par le Juste Châtiment « et aller jusqu'à me démunir de mes poupées de cendres, je veux dire les mots, tant il est vrai que nous sommes pauvres de tout ce qu'on ne sait pas nommer, comme dirait le Juste Châtiment, si elle savait parler » (PF, 158).

4.3.3 Portée de l'œuvre

- Que nous apprend sur notre propre société la marginalité dans laquelle vit cette famille pour le moins unique?
- La mort du prince charmant est-elle vraiment nécessaire? Que signifie-t-elle?
- La violence est omniprésente. Cela se justifie-t-il? Si oui, quel est le rôle de la violence dans la finalité de l'intrigue? Sinon, comment cela aurait-il pu être?
- Ce roman relève plus de la fable ou du conte que du roman proprement dit. Quelles en sont les intentions? Que veut-il nous dire? Quelle leçon veut-il transmettre?
- Montrez en quoi ce roman est un long cheminement de la narratrice vers la liberté.

Suggestions de réponse : Des embûches se présentent sur la route de la narratrice, qui doit accepter son passé afin de le laisser derrière elle « la situation me paraissait si clôturée de toutes parts que j'en arrivais à me demander si je ne serais pas mieux avisée de suivre le fil d'ariane de la corde à papa et d'aller m'y pendre aussi pour résoudre toutes les difficultés en un tournemain, c'est à cela que servent les cordes, mon coco » (PF, 134); la mort est présente dans la pensée de la narratrice, elle marque une ère nouvelle « Et le premier soleil d'une religion, à moins que je ne me trompe, c'est toujours un cadavre qui bouge » (PF, 165).

À la fin du débat, les élèves se regroupent en comités de lecture. Dans une démarche de synthèse, chaque comité aura à produire un résumé du roman. Les résumés seront ensuite présentés au groupe classe comme autant d'interprétations. Ils pourront être discutés, ajustés, mais ils révéleront certainement la polysémie du texte et surtout la pluralité des lectures. Toutefois, seule une mise en pratique en classe de littérature nous permettrait de nous assurer que les interprétations reflètent bien la richesse de la communauté de lecteurs, qu'elles s'éloignent du consensus traditionnellement recherché par la lecture scolaire.

Comme nous l'avons mentionné en introduisant ce chapitre, l'importance accordée par les élèves à l'Épreuve uniforme de français préoccupe les enseignants. Voilà pourquoi nous reprendrons une idée de Rousseau (2006) qui motivait ses élèves au débat en

choisissant son prochain sujet de dissertation dans les idées soulevées lors du débat final.

Ainsi, le débat mènerait à l'élaboration d'une dissertation critique.

Nous sommes plutôt satisfaite de notre dispositif didactique. Le défi était non seulement de l'élaborer d'après nos lectures théoriques, mais aussi de le soumettre à nos évaluateurs, tant universitaires que collégiaux, afin de produire une version améliorée selon leurs précieux commentaires. Les différentes étapes du développement de notre dispositif didactique ont donc demandé l'intervention de plusieurs participants sans lesquels ce produit serait moins représentatif de l'apport du partage des connaissances et d'expériences. Il serait heureux qu'une mise en pratique puisse être réalisée par plusieurs enseignants dans un groupe de cours *Littérature québécoise*. Dès que nous aurons la chance d'enseigner ce troisième cours de littérature, nous nous lancerons dans ce projet.

Conclusion

Chaque lecteur construit son histoire, tantôt enivrante, gaie, tantôt ennuyante, insatisfaisante, toujours intime. L'enseignement de la littérature pénètre en quelque sorte dans un univers propre à chacun, tout en ouvrant aussi cet univers non seulement à soi-même, mais aux autres. Notre problématique prend racine dans la naissance du système d'éducation québécois, souvent réformé par la suite. Justement, ce sont ces multiples changements qui le définissent tel quel il est aujourd'hui, d'un côté aguerri, mais de l'autre échaudé, craintif. Par exemple, certains enseignants fréquentent congrès et colloques tandis que d'autres prennent encore pour vérités certains devis périmés. Depuis plusieurs années, les enseignants se questionnent à propos des corpus à offrir aux élèves. Devrait-on enseigner davantage la littérature québécoise? Serait-il préférable de privilégier la littérature française, dite plus classique? D'autres s'interrogent sur le goût des jeunes pour la lecture. D'un côté, doit-on lire dans le but de répondre correctement à un contrôle de lecture ou afin de performer lors de l'examen ministériel sanctionnant la fin des études ? De l'autre côté, quel plaisir peut-on tirer de la lecture, voire de la littérature? À travers tous ces questionnements, une certitude s'impose : les cours de littérature du collégial favorisent une plus grande culture chez les jeunes. Les recherches

témoignent effectivement d'une culture générale plus riche chez eux, ce qui donne en partie raison au rapport Parent. Par ailleurs, l'approche par compétences, toujours en vigueur mais encore méconnue, doit se donner les moyens de mieux s'intégrer aux cours de littérature. En effet, pour plusieurs enseignants, cette approche relève plus des secteurs techniques, plus propices à l'élaboration de projets qu'à une discipline traditionnelle comme la littérature. En visant le développement de la compétence en lecture littéraire de élèves du collégial, notre démarche tente de faire bénéficier les enseignants des recherches actuelles en didactique de la littérature, tout en répondant à leurs préoccupations pédagogiques.

Notre choix théorique d'explorer la lecture littéraire, dernière avancée des recherches en lecture, s'est avéré pertinent. Ce mode lecture particulier représente un véritable tremplin pour les élèves vers une lecture ressentie, réfléchie, et pourquoi pas vers une société plus scolarisée : « elle est un prodigieux moyen de stimuler la créativité des élèves, d'impulser des démarches interprétatives et au bout du compte de lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme » (Rouxel, 2004b, p. 22). La préoccupation des théoriciens de la lecture littéraire est dynamique, optimiste, soucieuse des élèves et de leur plaisir de lire, plaçant le sujet lecteur au cœur du processus. Riche de ces fondements, nous avons construit notre dispositif en nous inspirant de différents outils didactiques issus de ces mêmes fondements, dont le débat interprétatif, qui représente l'aboutissement de la démarche que nous proposons.

Notre démarche méthodologique souscrit à la recherche développement. Ce type d'approche est moins documenté que d'autres, mais il s'adapte parfaitement aux besoins de notre projet. La recherche développement, si elle vise à développer un produit ayant une valeur pédagogique, s'efforce aussi de garder des traces de l'expérience vécue. Consciencieuse de respecter cette prémisse, nous avons soumis notre dispositif didactique à des didacticiens et des enseignants du collégial pour fins de validation. Leurs précieux commentaires nous ont permis d'améliorer notre projet initial. Toutefois, notre incursion dans la recherche développement s'est cantonnée à la première étape, celle de la conception, ce qui limite en quelque sorte nos résultats. Idéalement, notre dispositif didactique devrait faire l'objet de nombreuses mises à l'essai et révisions successives, dans une sorte de démarche en spirale, interpellant un nombre croissant de participants, pour qu'il devienne généralisable.

Nous entrevoyons toutefois quelques retombées possibles à notre recherche. D'une part, notre proposition pourrait inspirer d'autres chercheurs qui poursuivraient notre travail, par exemple en mettant à l'essai notre dispositif en classe. D'autre part, nous aimerions faire connaître notre recherche auprès des enseignants de littérature au collégial. Après tout, l'enrichissement de l'enseignement collégial nous a motivée à entreprendre cette recherche. Ses prolongements possibles, avec un échantillonnage plus large, pourraient permettre de mesurer l'impact de notre recherche sur le développement de la compétence en lecture littéraire. De plus, un chercheur pourrait s'attarder à un aspect que nous avons volontairement laissé de côté : l'évaluation du débat. Nous sommes

consciente que le débat devra être évalué, le légitimant ainsi aux yeux des élèves cherchant la motivation pour s'investir, mais aussi pour rejoindre les impératifs de l'école.

Le développement de notre dispositif didactique a multiplié les pistes de réflexion quant à l'enseignement de la littérature. En effet, en concluant, nous nous demandons quels seraient les résultats d'une mise à l'essai du dispositif, tant auprès des enseignants que des élèves. Par bonheur, nous savons que la proposition soumise pour validation aux quatre enseignants du collégial a déjà porté fruit, une participante ayant prestement intégré le journal de lecture à ses cours du semestre.

Nos propres élèves bénéficieront bien sûr des outils didactiques et des activités créés lors des différentes étapes de la conception de notre dispositif didactique. Nous espérons mettre en pratique la pluralité des avenues découvertes très bientôt. Ces élèves profiteront d'une enseignante plus aguerrie, l'expérience de recherche ayant développé notre compétence en la matière.

Références

- Battistini, C. (2005). Désir de littérature et débat d'interprétation, Actes du colloque AIRDF/IUFM, disponible en ligne à l'adresse URL <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs/battistini.pdf>
- Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampire*. Paris : PUF.
- Buguet-Melançon, C. (1997). Pour un journal de lecture authentique au collégial : le journal de lecture, Correspondance, vol. 3, no. 2, disponible en ligne à l'adresse URL <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr3-2/Journal.html>
- Burgos, M. (1996). Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes?. Dans Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (sous la direction de). *Pour une lecture littéraire 2* (pp. 265-271). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Chabanne, J.-C. (1998). La *lecture* avant la lecture, Le français aujourd'hui, no 121, p. 28-36.
- Cornellier, L. (2006). *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial*. Montréal : Nota Bene.
- Demougin, P. (2004). Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. (sous la direction de). *Le sujet lecteur* (pp. 117-127). Rennes : PUR.
- Dolz, J. Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (sous la direction de) (1996, 2005 pour la 2^e édition). *Pour une lecture littéraire 2*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme*. Montréal : HMH.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Falardeau, É. (2002). *Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Falardeau, É. (2004a). La place des lecteurs dans les classes de littérature, Québec français no. 135, p. 38-41.

- Falardeau, É. (2004b). Pistes d'entrée en lecture ou en littérature?. Recueil de textes préparé par Erick Falardeau, Université Laval, dans le cadre du cours Didactique du français I.
- Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (sous la direction de) (2007). *La didactique du français Les voies actuelles de la recherche*. Québec : PUL.
- Fourtanier, M.-J. (2004). Doubrovsky, lecteur(s) de Racine. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. (sous la direction de). *Le sujet lecteur* (pp. 33-40). Rennes : PUR.
- Gion, M.-L. (2005). Le débat interprétatif, CRDP de l'académie de Créteil, disponible en ligne à l'adresse URL
<http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/debat-inter.htm>
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, numéro 3.
- Huglo, M.-P. (2003). Signe particulier : néant. Dans I. Décarie, B. Faivre-Duboz et É. Trudel. (sous la dir. de). *Accessoires – La littérature à l'épreuve du dérisoire* (pp. 135-148). Québec : Nota Bene, coll. Essais critiques.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. (sous la direction de). *Le sujet lecteur* (pp. 105-114). Rennes : PUR.
- Lacelle, N., Langlade, G. (2007). Former des sujets lecteurs/ spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectature. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. 55-64). Louvain, UCL : Presses universitaires de Louvain.
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'oeuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

- Lafontaine, L. (2004a). Le débat à visées courante et littéraire, Québec français, no.133, p. 79-85.
- Lafontaine, L. (2004b). L'enseignement du débat en cinquième secondaire, Québec français, no.133, p.67-70.
- Langlade, G. (2004a). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. (sous la direction de). *Le sujet lecteur* (pp. 81-91). Rennes : PUR.
- Langlade, G. (2004b). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels, Le français aujourd'hui, no 145, p. 85-96.
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (sous la direction de). *La didactique du français Les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-123). Québec : PUL.
- Lanson, G. (1967). *Histoire de la littérature française*, Paris : Hachette.
- Leblanc, C. (2008). *Développement d'un dispositif didactique portant sur la lecture littéraire d'un roman par les élèves du deuxième cycle du secondaire intégrant une dimension culturelle en classe de français*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lebrun, Ma. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. (sous la direction de). *Le sujet lecteur* (pp. 329-341). Rennes : PUR.
- Lebrun, Ma. (2005). *Posture critique et geste anthologique*. Cortil-Wodom : E.M.E.
- Lebrun, Ma. (2007). Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : des implications didactiques d'un modèle de pratiques. Dans Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (sous la direction de). *La didactique du français Les voies actuelles de la recherche* (pp. 125-146). Québec : PUL.
- Lebrun, Mo. (1996). Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué. Dans Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (sous la direction de). *Pour une lecture littéraire 2* (pp. 272-281). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Lebrun, Mo. (2003). Devenir compétent en lecture au secondaire. Rapport de subvention de recherche FCAR-FQRSC, Programme d'action concertée en lecture (1999-

- 2003), disponible en ligne sur le site du FQRSC à l'adresse URL <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-lecture.pdf>
- Lebrun, Mo. (sous la direction de) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : MultiMondes.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon et M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77-97). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites, *Recherches qualitatives*, vol. 27.
- Maisonneuve, L. (1997). La lecture littéraire au collégial, *Correspondance*, vol. 3, no. 2, disponible en ligne à l'adresse URL <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr3-2/Lecture.html>
- Maisonneuve, L. (2002). *Le cégepien lecteur : étude des perceptions et des représentations de la lecture ainsi que des attitudes envers les pratiques scolaire et personnelle de la lecture et analyse des lecteurs effectives*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Ministère de la Culture et des Communications (1998). *Le temps de lire, un art de vivre. Politique de la lecture et du livre*, disponible en ligne à l'adresse URL <http://mcc.gouv.qc.ca/publications/lire.pdf>
- Ministère de l'Éducation et Ministère de la Culture et des Communications. Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Document de référence à l'intention du personnel enseignant. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004, 2002). *Programme de formation de l'école québécoise*. Documents de référence à l'intention du personnel enseignant. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Intentions éducatives en formation générale*. Description de la formation générale, disponible en ligne à l'adresse URL <http://meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp#intEduc>
- Paterson, J. M. (2002). L'espace sexué de l'autre dans *La petite fille qui aimait trop les allumettes*. Dans L. Dupré, J. Lintvelt et J. M. Paterson (sous la dir. de). *Sexuation, espace et écriture* (pp. 293-312). Québec : Nota Bene, coll. Littérature(s).

- Péloquin, F. et Baril A. (2002). *La culture générale et les jeunes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Reid, F. P., assisté de J.-H. Paradis (1990). *La formation fondamentale des cégépiens : une évaluation par les professeurs*. Sillery : Cégep François-Xavier Garneau.
- Rossignol, M.-F. (2004). Le lycée dans tous ses débats, *Le français aujourd'hui*, no.146, p. 17-26.
- Rousseau, A. (2006). Entrez dans le débat!, *Pédagogie collégiale*, vol. 19, no. 3, p. 12-16.
- Rouxel, A. (1997). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2004a). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. Dans Rouxel, A. et Langlade G. (sous la direction de). *Le sujet lecteur* (pp. 137-152). Rennes : PUR.
- Rouxel, A. (2004b). Qu'entend-on par lecture littéraire?. Dans C. Tauveron (sous la dir. de). *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'Enseignement scolaire.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (sous la direction de) (2004). *Le sujet lecteur*. Rennes : PUR.
- Roy, M. (1999). La réforme de l'enseignement collégial au Québec : vers des compétences littéraires communes, *Enjeux*, no.43-44.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, Thierry. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (sous la dir. de). *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, D. (2004). Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves ? Dans D. Simard et M. Mellouki (sous la dir. de). *L'enseignement : profession intellectuelle* (pp. 49-74). Québec : Presses de l'Université Laval, coll. « Éducation et culture ».
- Sorin, N. (1996). *La lisibilité dans le roman pour enfants de 9-12 ans par une analyse sémiotique des textes*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

- Sorin, N. et Lafortune, L. (2006). La perspective culturelle en formation à l'enseignement : compétence culturelle et culture pédagogique, *L'innovation en formation à l'enseignement* (pp. 223-238), sous la dir. de J. Loisel, L. Lafortune et N. Rousseau. Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-intervention.
- Sorin, N. (2007). Le débat interprétatif et la problématisation du texte, *Recherches en éducation*, no. 3, mars 2007, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (C.R.E.N.).
- Tauveron C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, vol. 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2002a). La lecture comme jeu, à l'école aussi, Éducol – Publications Formation continue des enseignants/Lecture et culture littéraires aux cycle des approfondissements. Site Internet : http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_tauveron.htm, dernière consultation, le 22 novembre 2008.
- Tauveron, C. (2002b). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2004). Droits du texte et droits du jeune lecteur : un équilibre instable. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. (sous la direction de). *Le sujet lecteur* (pp. 255-266). Rennes : PUR.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine A. (2001). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Vandendorpe, C. (1992). Comprendre et interpréter, *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*. Montréal : Logiques.
- Vaughn, S., Shay Schumm, J., et Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks: SAGE publications.

Corpus des œuvres à l'étude

- Bessette, G. (1993). *Le libraire*. Montréal : Pierre Tisseyre.
- Ducharme, R. (1982). *L'avalée des avalés*. Paris : Gallimard.
- Pennac, D. (1987). *La fée carabine*. Paris : Gallimard.
- Soucy, G. (1998). *La petite fille qui aimait trop les allumettes*. Montréal : Boréal.

Annexes

Annexe A

Dispositif didactique

Version préliminaire

Vers le débat interprétatif en compagnie d'une œuvre de la littérature québécoise contemporaine : *La petite fille qui aimait trop les allumettes*, de Gaétan Soucy.

Environ un mois dans la vie d'un groupe du cours Littérature québécoise (601-103-04)

A. Choix de l'œuvre

La petite fille qui aimait trop les allumettes se prête bien au jeu de la lecture se faisant dans un cadre scolaire. Les pistes interprétatives sont nombreuses et changent tout au long de la progression dans le roman. Pour qu'un texte soit riche, il doit poser un problème d'interprétation. Cette œuvre correspond à ce que Tauveron (1999, p. 20) appelle les textes proliférants : « des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices [...] diversement interprétables ». Soucy semble se plaisir à fausser les pistes, à amener son lecteur où il le désire et, pourquoi pas, à s'en moquer un peu. Les vides fictionnels sont grands, laissés béants par le narrateur. Le lecteur s'interroge beaucoup sur les non-dits, se rassurant de quelques certitudes (le narrateur est masculin, il semble comprendre et contrôler la situation, etc.). Certitudes bien fragiles, il va sans dire...

La lecture y est déconcertante, elle déséquilibre le lecteur, qui voit s'éloigner tous ses habituels repères. Il ne peut pas lire avec la monotonie et l'automatisme qui lui fait

parfois occulter des faits marquants d'un livre. Par exemple, il arrive qu'un lecteur ignore totalement la mort d'un personnage pourtant central du roman de Pennac, *La fée carabine* : l'incident, quoique très clairement décrit, n'occupe que deux lignes en fin de chapitre. Nous misons donc sur un roman dont la pluralité de sens est riche et surprenante, les ambiguïtés¹³ nombreuses à souhait, le jeu symbolique omniprésent. Si le débat interprétatif permet à chaque lecteur de confronter ses idées et ses hypothèses à celles des autres pour fins de validation, nul doute que tous auront quelque chose à dire.

La torture syntaxique vécue par les mots serait elle aussi un tremplin vers des pistes originales. Côté stylistique, les métaphores sont omniprésentes, mais revêtent toutes les apparences : enfantines - « il trouvait que j'étais quelqu'un qui vaut la peine d'être vécu » (PF¹⁴, 78) ou vulgaires - « c'est gros comme les couilles à mon père » (PF, 66), ou plutôt littéraires et soutenues - « Je veux dire, c'est comme si le Juste avait pris tout le silence sur elle-même, pour nous en libérer, et nous permettre de parler [...] On dirait de la souffrance à l'état pur, toute dans un seul paquet. Elle est comme de la douleur qui n'appartiendrait à personne » (PF, 152). L'auteur se permet aussi de jouer sur les mots. Il semble se moquer de son lecteur de façon métalinguistique, par exemple en se questionnant plus loin sur un mot lancé maladroitement au lecteur : « Des poèmes, allez, je sais ce que c'est, il y en a plein dans mes dictionnaires de chevalerie. Je blaguais tantôt quand je faisais accroire que je prenais les vers de huit pieds pour des lombrics. On n'a rien compris à bibi si on n'a rien compris à son humour » (PF, 77). Finalement,

¹³ Ce dispositif respecte les rectifications orthographiques.

¹⁴ Dorénavant, nous adopterons PF pour *La petite fille qui aimait trop les allumettes*.

c'est comme si Soucy s'amusait à transporter son lecteur d'un extrême à l'autre. Il donne à la naïveté des mots savants, et à l'évidence des termes puériles.

Cette œuvre pourrait aussi être insérée dans un *méga-dispositif* constitué des dispositifs didactiques des trois œuvres à l'étude pour le semestre, qui seraient tous liés entre eux, dans un souci de mise en réseaux des lectures. Ainsi, considérant *La petite fille qui aimait trop les allumettes* comme une œuvre particulièrement habile à déjouer les attentes du lecteur, la lecture qui la précéderait pourrait être d'approche plus conventionnelle au point de vue syntaxique, par exemple, *Le libraire* de Gérard Bessette (œuvre pour laquelle la difficulté se situe davantage dans la tonalité ironique). En effet, dans cette œuvre québécoise, le personnage principal rédige aussi son journal. La lecture qui suivrait *La petite fille qui aimait trop les allumettes* pourrait être comparable pour ce qui est du jeu stylistique. Nous pensons ici à une œuvre de Réjean Ducharme, comme *L'avalée des avalés*, qui est écrite au *je* par une jeune fille dont la relation avec la famille est conflictuelle, et qui vit une situation très ambiguë avec son frère. Ces deux œuvres sont également des textes proliférants suffisamment ouverts et polysémiques pour favoriser un débat interprétatif. Cette mise en réseau des lectures, où l'enseignant reste le meneur de jeu, favorise la construction d'une culture commune à la classe.

B. Outils suggérés

Compte tenu des échéances serrées d'un semestre, l'enseignant devant parcourir de trois à quatre œuvres complètes dans ce laps de temps, environ un mois sera alloué pour l'étude de l'œuvre de Soucy. Il serait possible de faire de multiples débats interprétatifs avec une œuvre, et ce, à différents moments de la progression de la lecture. Nous avons plutôt choisi, en partant du principe que ce serait la première expérience du genre vécue par ces élèves, de ne faire qu'un seul débat, à la fin de la lecture complète de l'œuvre, quoiqu'il y aura plusieurs étapes intermédiaires en vue de les préparer à cette rencontre. Ainsi, ils auront l'opportunité de prendre la parole devant leurs pairs en cours de route, mais en comités restreints, une manière de les sensibiliser à cette prise de parole d'un type particulier qu'est le débat interprétatif.

En nous inspirant des recherches actuelles sur le texte du lecteur (Bellemin-Noël, 2001; Fourtanier, 2004; Rouxel et Langlade, 2004), il semble important que le lecteur ait à sa disposition des outils de travail qui accompagnent sa lecture et qui lui permettent de garder des traces écrites de ses émotions, de ses questionnements, de ses incompréhensions. Ce sont certes des traces transitoires, mais elles l'aident à fixer sa pensée et constituent un support tangible en vue des échanges en comités de lecture ou en grand groupe, entre autres, lors du débat interprétatif. Nous proposons deux outils complémentaires qui suivront le lecteur jusqu'au débat final : le journal de lecture et les annotations. Nous avancerons également quelques pistes quant au déroulement des comités de lecture, outil de communication pouvant être utilisé tout au long de la lecture.

1. Le journal de lecture (Lebrun, 2007; Tauveron, 2004)

Nous proposons la tenue d'un journal de lecture afin que l'élève recueille ses impressions, formule des questions dont la réponse n'est pas donnée par le texte, note ses commentaires en réaction aux agissements des personnages, reformule certains passages qui l'intriguent, etc. Il pourrait également chercher à combler certains vides du texte, exprimer une hypothèse spontanée. Loin d'être un journal intime, le journal de lecture est un « journal d'apprentissage du débat interprétatif où le seul sujet à débattre est celui des lectures partagées ou à partager. Il s'agit de mettre en œuvre une posture critique sur les textes littéraires » (Lebrun, 2007, p. 128). Dans sa double fonction à la fois d'explicitation pour soi et d'explication pour les autres (Tauveron, 2004), le journal de lecture favoriserait les deux démarches concomitantes appelées par la lecture littéraire : la lecture personnelle et la lecture critique (Lebrun, 2007). L'élève personnalise ses écrits en s'identifiant à sa lecture, mais garde une position objectivée puisque ses écrits sont susceptibles d'être partagés.

Grâce à ce journal, l'enseignant peut avoir accès au processus même de lecture de ses élèves et ainsi juger des compréhensions et des incompréhensions qui l'accompagnent. À quelques reprises, l'enseignant pourrait parcourir les journaux de manière formative afin de voir où en sont les élèves et de vérifier le sérieux de leur démarche.

2. Les annotations (Demougin, 2004)

L'annotation permet au lecteur de s'inscrire dans le texte en y réagissant, en tissant de liens mémoriels, intertextuels, en se questionnant sur sa propre compréhension, sur les motivations des personnages ou de l'auteur, etc.

3. Les comités de lecture (Lebrun, 2004)

Tout au long de la lecture, la formation de comités de lecture (Lebrun, 2004, p. 329) permettrait de vérifier l'évolution interprétative des élèves. Leurs questionnements seraient validés au fur et à mesure que leur interprétation progresserait. Des porte-paroles transmettent les idées de leur sous-groupe au groupe entier.

C. Lecture du roman

1. La lecture des premières pages : l'investissement du lecteur (Tauveron, 2002)

L'enseignant lit, en classe, les cinq premières pages du roman à voix haute (PF, 13 à 17). Selon Falardeau (2004), les pistes d'entrée en lecture sont des activités préparatoires à la lecture individuelle et elles revêtent une importance capitale. Il s'agit d'appriivoiser l'œuvre avec les élèves de manière à désamorcer certains obstacles dès l'entrée en lecture. Par exemple, si un élève bloque dès l'incipit à cause d'un problème de compréhension, il est fort possible qu'il se ferme à la lecture, voire qu'il résiste. Il s'agit d'aider chaque lecteur à s'investir dans sa lecture. Ces investissements doivent être diversifiés, qu'ils soient affectifs, mémoriels ou cognitifs.

- Investissement affectif. Il convient de laisser la place au sujet-lecteur, tel que décrit par Langlade (2004). Les débuts de livres provoquent toujours des impressions chez les lecteurs, qu'elles soient positives ou non, lui donnant envie ou non de poursuivre sa lecture.
- Il s'agit de questionner les élèves pour recueillir leurs premières impressions, connaître l'intérêt que cette lecture a suscité chez eux, les attentes qu'elle a éveillées.
- Ensuite, il est possible d'ouvrir la question sur un aspect plus métacognitif, toujours en grand groupe : ont-ils déjà été découragés par les premières pages d'un ouvrage? De quelle œuvre s'agissait-il? S'ils ont décidé de persévérer (lecture obligatoire ou non), par quoi ou pourquoi cette impression a-t-elle été démentie ou consolidée? Quelles stratégies leur permettent de déjouer ces premières impressions pour aller de l'avant dans leur lecture?
- Investissement mémoriel. La citation en exergue, par exemple, offre une réflexion peu commune sur l'universalité de la douleur. Elle est ardue à comprendre, mais peut être le moment de renvoyer les élèves à leur propre expérience, de mobiliser leurs souvenirs vécus par rapport à la souffrance.
- Un échange en grand groupe est à envisager ou alors une réflexion personnelle consignée dans le journal de lecture, suivie d'un partage sur une base volontaire avec la classe. Il est important d'insister sur l'aspect volontaire du partage car, comme mentionné lors de la présentation de l'outil qu'est le journal de lecture, les élèves y

écrivent dans le but de mieux structurer leur pensée, mais aussi afin de s'investir dans des réflexions plus personnelles qu'ils sont libres de partager ou non.

- Investissement cognitif. La lecture des cinq premières pages plonge immédiatement le lecteur au cœur du drame qui vient de se produire : la mort du père. Cet événement permet à l'auteur d'asseoir ses personnages dans les caractéristiques qui les distingueront.
- L'enseignant questionne les élèves en leur demandant d'identifier les personnages en présence, leurs relations, leurs faits et gestes et leurs réactions. Ceci peut être consigné au tableau sous forme schématique.
- Faire également découvrir aux élèves qu'il y a une intention esthétique qui cherche à égarer le lecteur, à donner à réfléchir sur la vie, à métaphoriser la réalité du monde. À partir du style de l'auteur, l'enseignant leur demande alors de décrire les personnages en s'attardant sur ce qu'il y a de surprenant, d'incongru dans leur description. Les élèves répondent à ces questions, tant sur les personnages que sur le style de l'auteur, dans leur journal de lecture.
- Après cette réflexion, nous suggérons un premier regroupement en comités de lecture. Les élèves répondent aux questions suivantes : Quelles répercussions ont ces caractéristiques sur l'image qu'on se fait des personnages? Pourquoi le père s'est-il enlevé la vie? Quels indices textuels permettent d'avancer une réponse?
- S'ensuit une mise en commun où chaque porte-parole livre ce qui a été discuté en équipe.

2. Au fil de la lecture

Les annotations

- Avant de poursuivre la lecture, dans une démarche de modélisation, l'enseignant annote, sur transparents, ses propres impressions de lecture à partir de la première page du roman de Soucy (PF, 13). Ensuite, pour les deux pages suivantes, les annotations proviennent du groupe classe. L'enseignant les inscrit sur les transparents. Pour les deux dernières pages, les élèves sont en dyade et annotent au crayon leur propre exemplaire.
- Il y a ensuite une mise en commun d'où sortira une forme de classification des annotations pour leur montrer qu'il peut y en avoir de différentes sortes, par exemple selon les thèmes, les réactions émotives, les incompréhensions, le lexique, la beauté d'une formule ou l'originalité, etc.

Les thèmes

- Avant la lecture de la suite de la première partie (PF, 18 à 90), l'attention des élèves est dirigée vers l'importance de certains thèmes chers à Soucy, et ce, à partir de l'activité sur l'annotation.
- Pendant la lecture, leur tâche de lecteur est de rester sensibles à la présence de ces thèmes en annotant la première partie du roman. Quand un thème revient souvent, ils consignent dans leur journal de lecture quelques citations le concernant, à quel personnage il est particulièrement rattaché, etc. Par exemple, le narrateur revient souvent sur son identité, qu'on devine indéterminée [« si ému que je ne savais plus trop si j'étais moi-même le chevalier, ou la princesse, ou l'ombre de la tour, ou simplement quelque

chose qui participait au décor de leur amour, comme la pelouse au pied du donjon, ou l'odeur des églantines, ou la couverture constellée de rosée dans laquelle le chevalier enveloppait le corps transi de sa bien-aimée, c'est ainsi que ça se nomme » (PF, 21); « je suis le plus intelligent des deux » (PF, 24); « intrigué tout de même que père ait cru bon d'instituer entre ses deux fils une telle inégalité dans les capacités de raisonnement » (PF, 33)].

- Après la lecture de cette première partie, les comités se réunissent afin de comparer leurs annotations et leur prise de notes. Ils tentent d'expliquer la récurrence des thèmes.
- Lors de la mise en commun en groupe classe, il s'agit de recentrer la lecture des élèves sur ces thèmes majeurs :

- La sexualité
- La masculinité
- La famille
- La violence
- L'identité
- L'amour
- Autres thèmes émergents de la lecture des élèves

- Cette activité sur les thèmes peut se répéter plusieurs fois durant la lecture du roman pour juger de leur évolution, pour cerner ce qu'ils apprennent au lecteur sur tel ou tel personnage, etc. Ceci permet notamment de recentrer l'interprétation des lecteurs. Voici quelques exemples de questions à proposer aux élèves : Quelle place occupe la sexualité dans la vie du personnage principal ? En quoi cela détermine-t-il ses agissements ?

Pourquoi la violence revient-elle régulièrement au fil du texte ? En quoi sa présence influence-t-elle la perception qu'a le lecteur du thème de la famille ?

Les impressions de lecture (Jouve, 2004)

Pour cueillir les impressions de lecture, nous proposons trois moments-clés du roman. Le premier moment se situe à la fin de la « Première partie » qui regroupe les pages 13 à 90. C'est aussi la fin de la vie peu civilisée et le début de la découverte du véritable sexe du narrateur. Certains indices linguistiques montrent tôt que le personnage principal est féminin [« enflures » (PF, 48); « jette du sang » (PF, 32); « J'aurais aimé mettre les doigts dans ma culotte et lui jeter du sang, mais je n'avais pas de sang ce jour-là, c'était cicatrisé jusqu'à la prochaine fois » (PF, 70), « la petite chèvre s'est étendue sur son ventre un peu bombé » (PF, 84)]. Le deuxième moment se situe après la lecture du début de la « Deuxième partie » (PF, 93-158). Il peut être considéré comme la découverte de l'existence de la mère et de la sœur jumelle. Peu à peu, le lecteur découvre l'existence d'un paradis perdu (splendeur matérielle, mère aimante et douce, sœur), d'un passé dont le narrateur a peine à se souvenir. Le troisième moment se situe à la fin du roman, juste avant le débat interprétatif : le drame se dénoue, entre autres avec la confirmation des viols répétés par le frère. Cette partie représente aussi la confirmation de l'identité du père de l'enfant, ainsi que l'absence surprenante de mots dans le grimoire.

Lors de ces trois moments-clés du roman, les élèves sont conviés à une démarche en trois étapes inspirée de Jouve (2004). Voici un exemple pour le premier moment :

- Premièrement, aller chercher les impressions des élèves. Après la lecture des pages 13 à 90 et à partir de ses annotations, chaque lecteur écrit dans son journal de lecture ses impressions en rapport avec la découverte du sexe du narrateur. La contrainte est de s'exprimer « je ». Un lecteur vigilant témoignera de sa découverte antérieure à la révélation finale; peut-être livrera-t-il les indices qui l'ont poussé à se rendre compte de cet aspect primordial du roman. Un lecteur moins aguerri viendra tout juste d'en prendre conscience en lisant la fin de cette première partie. Un autre lecteur se sera laissé abusé par ce jeu narratif jusqu'à cette activité proposée sur ses impressions.

- Deuxièmement, en comités de lecture, confronter leurs impressions personnelles, qui sont toutes recevables, aux données du texte. Quand le lecteur s'est-il rendu compte que le narrateur était une fille? À partir de quels indices textuels? Si le lecteur n'a pas pris conscience de ce fait, qu'est-ce qui l'a induit en erreur? À la relecture, quelles découvertes textuelles fait-il par rapport à cette révélation? Qu'est-ce qui l'a fait changer d'avis?

- Troisièmement, provoquer une réflexion plus introspective dans le journal de lecture. Les élèves sont amenés à questionner leurs réactions face à cette révélation surtout si elles ne sont pas appuyées par le texte. Cela les a-t-il dérangés de découvrir que ce soit une fille? de s'être laissés berner? etc.

Pour les deux autres moments-clés, voici quelques suggestions de questions pouvant guider les comités de lecture (lors de la deuxième étape principalement).

- Au début de la « Deuxième partie » du livre (PF, 93-158), le lecteur découvre l'existence de la mère et de la sœur. Quels indices laissent présager cette découverte dans la première partie? [L'auteur décrit textuellement l'incendie provoqué par la sœur jumelle, qui a tué la mère et inspiré le titre de l'œuvre : « C'était pourtant un des dictons de mon père, que les petits saint-thomas finissent par mettre le feu dans des robes à force de ne pas croire qu'il est dangereux de jouer avec des allumettes » (PF, 143)]. Pourquoi les élèves ont-ils fait le lien avec l'existence d'une sœur, d'une mère (qui, elle, a péri durant l'incendie) à ce moment-là? S'ils ont pris conscience de cette présence bien avant, sur quels indices se sont-ils basés? [« Une fillette s'était retrouvée parmi nous, qu'on se figure notre étonnement, à moins qu'elle n'y ait été depuis toujours [...] Frère allait jusqu'à dire qu'elle me ressemblait comme une goutte d'eau » (PF, 32); « il me semblait bien avoir une très lointaine remembrance, d'une sainte vierge qui m'aurait tenu sur ses genoux en sentant bon, et même d'une angelote sur l'autre genou de la vierge au doux parfum, et qui m'aurait ressemblé comme une goutte d'eau » (PF, 70)]? S'ils ne se sont rendus compte de rien, en quoi cette révélation modifie leur compréhension?

- Pour le troisième moment, tout s'emboîte, le lecteur découvre, entre autres, l'identité du père de l'enfant que porte la narratrice. Quels indices poussent le lecteur à deviner cette violence? L'inceste n'est lié qu'au frère. Quelles pistes ont pu donner l'impression aux élèves que le père était lui aussi impliqué? Par ailleurs, le lecteur découvre aussi que la narratrice, durant tout ce temps, n'a écrit qu'avec une seule lettre dans le grimoire [« Un mariole tomberait-il sur ce grimoire qu'il n'y pourrait d'ailleurs comprendre rien, car je n'écris qu'avec une seule lettre, la lettre *l*, en cursive ainsi que ça se nomme, et

que j'enfile durant des feuillets et des feuillets, de caravelle en caravelle, sans m'arrêter. [...] De toute façon qu'est-ce que ça change » (PF, 175-176)]. Pourquoi le lecteur est-il loin de se douter de cette tromperie? Pourquoi l'auteur balance-t-il cette autre surprise au lecteur à la fin du texte?

Les anticipations

Au cours de la lecture de l'œuvre, l'élève devra combler les vides fictionnels (Langlade et Fourtanier, 2007) en imaginant quelques solutions aux problèmes soulevés par le texte. Certaines pistes le guideront dans ce processus, que l'enseignant proposera pour accompagner la lecture lors de moments stratégiques:

- Après la lecture de l'incipit (PF, 13-17) :

Comment le narrateur va-t-il régler la crise découlant de la mort du père?

- Après la lecture de la « Première partie » (PF, 13-90) :

Pour quelles raisons cet univers est-il contraignant pour le personnage principal, qui semble plus cultivé, plus réfléchi que son frère?

Quels indices vous permettent d'affirmer qu'il est possible qu'il y ait un retour à la civilisation pour le narrateur? Quels indices poussent à croire le contraire?

- Après la lecture complète du roman :

La mort permet au narrateur de découvrir qui il est. Pourquoi espère-t-il y survivre?

Les élèves répondront à ces questions soit individuellement, soit en comités de lecture.

D. Débat interprétatif (Burgos, 1996; Tauveron, 2002, 2004)

Le rôle de l'enseignant est central dans cet échange d'un type particulier. Il doit être vigilant pour ne pas laisser dire n'importe quoi aux élèves et ne pas attendre qu'ils s'égarent dans des interprétations transgressant les données du texte. Certes, il y a les droits du lecteur, mais aussi ceux du texte. Le lecteur a aussi des devoirs envers le texte. Si les élèves errent dans des considérations trop personnelles, l'enseignant doit veiller à les ramener au texte dans une interaction plus étroite avec lui, sinon le partage de la lecture et la confrontation des interprétations ne s'appuient sur aucune prise objective. L'enseignant doit être à l'affût des compréhensions erronées, des interprétations divergentes. Il lui faudra souvent reformuler certains propos, faire des liens entre les interprétations proposées, proposer des synthèses intermédiaires en tenant compte des hypothèses successives.

Contrairement aux débats d'idées (qui concernent des questions éthiques ou morales), le but de débat interprétatif est d'approfondir l'interprétation du texte lui-même. Il donne la chance aux élèves de se consulter, d'enrichir leur pensée au contact de leurs confrères et consoeurs. La coopération créée par le débat permet aux élèves de déjouer les défis lancés par le texte.

Voici une panoplie de questions pouvant alimenter le débat :

- Comment vous sentez-vous après la lecture du livre et pourquoi?
- Qui est la petite fille du titre? Pourquoi est-ce elle qui est ainsi mise en évidence?
[La sœur est l'élément déclencheur de la tragédie qui marque cette famille : folie du père, inceste des enfants, mort de la mère, du père, de l'inspecteur des mines...]
- Quel personnage vous a le plus touché et pourquoi?
- Pourquoi le narrateur a-t-il nié (ou renié) son sexe?
[Le père, en prétendant posséder deux fils, exclut toute trace de féminin de sa vie, la narratrice est insécurisée lorsqu'elle parle d'elle au féminin « je l'ai toujours un peu su [...] Mais il y avait que mon père me traitait comme son fils, et ça me mettait une barre entre les jambes, au figuré. Je veux dire qu'il m'était interdit de me déplacer librement en moi-même, où j'étais toute coincée, étouffée, incapable de m'acheminer tranquillement vers ma toute simple vérité » (PF, 167)]
- Qu'est-ce qui nous porte à croire que le père était sain d'esprit avant l'*accident*?
Après l'*accident*, quelles sont les relations de causes à effet dans ses actes qui ne sont pas dites dans le texte?
- Que nous apprend sur notre propre société la marginalité dans laquelle vit cette famille pour le moins unique?
- Comment est traité le thème de la famille dans cette œuvre? Quel est l'impact sur les personnages, sur le déroulement de l'action?

- En quoi la relation amoureuse colle-t-elle à l'image chevaleresque qu'a la narratrice de l'amour? En quoi cette relation avec l'inspecteur des mines transforme-t-elle la narratrice?

[Elle a l'impression que l'inspecteur va la sauver « Comme j'aurais aimé être à vos côtés, sous votre protection, toute petite, terrorisée d'admiration » (PF, 133); elle vit enfin les récits qu'elle a tant lus « je faisais comme si nous étions avec saint-simon à la cour du roi-soleil regorgeant de beaux chevaliers et de comtes à dormir debout tellement ils font rêver dans leurs habits » (PF, 130)]

- La violence est omniprésente. Par quoi est-elle représentée? par quels symboles, quels thèmes? Quel est son rôle dans la finalité de l'intrigue?
- Pourquoi la narratrice rédige-t-elle son journal avec autant d'assiduité? Que représentent les mots pour elle?

[La richesse et le savoir procurés par les mots permettent à la narratrice de s'éloigner de l'image triste projetée par le Juste Châtiment « et aller jusqu'à me démunir de mes poupées de cendres, je veux dire les mots, tant il est vrai que nous sommes pauvres de tout ce qu'on ne sait pas nommer, comme dirait le Juste Châtiment, si elle savait parler » (PF, 158)]

- Ce roman relève plus de la fable ou du conte que du roman proprement dit. Quelles en sont les intentions? Que veut-il nous dire? Quelle leçon veut-il transmettre?
- Montrez en quoi ce roman est un long cheminement de la narratrice vers la liberté.

[Des embûches se présentent sur la route de la narratrice, qui doit accepter son passé afin de le laisser derrière elle « la situation me paraissait si clôturée de toutes parts que j'en arrivais à me demander si je ne serais pas mieux avisée de suivre le fil d'ariane de la corde à papa et d'aller m'y pendre aussi pour résoudre toutes les difficultés en un tournemain, c'est à cela que servent les cordes, mon coco » (PF, 134); la mort est présente dans la pensée de la narratrice, elle marque une ère nouvelle « Et le premier soleil d'une religion, à moins que je ne me trompe, c'est toujours un cadavre qui bouge » (PF, 165)]

À la fin du débat, les élèves se regroupent en comités de lecture. Dans une démarche de synthèse, chaque comité aura à produire un résumé du roman. Les résumés seront ensuite présentés au groupe classe comme autant d'interprétations. Ils pourront être discutés, ajustés, mais ils révéleront certainement la polysémie du texte et surtout la pluralité des lectures.

Annexe B

Commentaires évaluatifs sur le dispositif didactique

Les questions qui suivent pourraient vous guider. Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes.

1. Les impressions générales

Quelles sont vos premières impressions suite à la lecture du dispositif didactique?

2. Les contraintes physiques

- Est-ce réaliste de croire que ces étapes vont respecter le laps de temps accordé à la lecture d'une œuvre (environ un mois)? Pourquoi?
- Comment l'organisation de l'espace de la classe peut-elle se prêter aux activités telles que proposées?

3. Le contenu

- Quelles activités vous semblent pertinentes? Pourquoi?
- Quelles activités devraient être enrichies ou modifiées? Comment les amélioreriez-vous?
- Que pensez-vous de la logique du déroulement du dispositif?
- En quoi le contenu correspond-il aux objectifs du troisième cours de littérature, Littérature québécoise (601-103-04)?

4. Les élèves

- En quoi l'œuvre à l'étude, *La petite fille qui aimait trop les allumettes*, de Gaétan Soucy, peut-elle soulever l'intérêt des élèves?
- Selon vous, pour quelles raisons les élèves seraient-ils motivés par ce dispositif didactique? Pourquoi pourraient-ils être, au contraire, peu motivés?

5. L'enseignant

- En quoi ce dispositif renouvèle-t-il votre vision de l'enseignement de la littérature?
- Dans quelle mesure seriez-vous intéressé à exploiter ce dispositif en classe de littérature?

6. Autres considérations

Annexe C

Madame, monsieur,

Je désire solliciter votre participation à mon projet de maîtrise. Je vous en présente une courte description.

Titre du projet :

Proposition d'un dispositif didactique mettant en scène le débat interprétatif pour le développement de la compétence en lecture littéraire au collégial

But de l'étude :

Mon projet de recherche vise à développer la compétence en lecture littéraire chez des élèves du collégial. Pour ce faire, j'ai élaboré un dispositif didactique constitué d'un débat interprétatif sur une œuvre littéraire au programme. Ce dispositif intègre les avancées de la recherche en matière de théories de la réception, de lecture littéraire et de sa didactique, incluant le sujet lecteur.

Votre participation :

Je désire vous consulter en tant que didacticiens de la littérature afin de recueillir par écrit vos commentaires et suggestions à propos de mon dispositif didactique, à fins de validation théorique. J'apprécierais que vous portiez votre attention sur l'intégration des nouvelles approches en lecture littéraire. De plus, l'appropriation des théories de la lecture littéraire pourrait aussi être commentée. Finalement, j'aimerais que vous vous penchiez sur la logique interne du dispositif.

Autres participants :

Quatre enseignants de littérature au collégial sont aussi sollicités afin de vérifier la faisabilité du dispositif en vue d'une validation plus pratique en se basant sur des questions que je joins, pour votre information, à ce courriel.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration, bonne lecture,

Cathie Garand
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières